Curriculum

Itinerarios para aprehender un territorio

Flavia Terigi

Santillana

Buenos Aires, 1999

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

En septiembre de 1992 viajé a México para hacer estudios complementarios de maestría en temas ligados a las reformas curriculares y a la psicología genética. Por entonces, quería referir mi tesis a la psicología genética en las innovaciones curriculares en la Argentina. Debí ir a México porque en el país las posibilidades de formación sobre la cuestión curricular eran casi inexistentes.

La situación no ha cambiado demasiado. Para quienes estamos interesados en el tema curricular, la mejor oportunidad de desarrollo ha sido la actividad profesional, ya que los centros académicos le prestan escasa atención. En el país hay pocas cátedras dedicadas a este campo de estudios y el *curriculum* suele abordarse en los programas de política educativa o de didáctico, cuyos especialistas por lo general se dedican a investigaciones que poco contribuyen al estudio específico de las cuestiones curriculares.

En cambio, los mismos procesos de reforma han disparado el trabajo de elaboración curricular, de manera que hoy hay mucha gente que ha participado, por lo menos una vez o por un tiempo, en la elaboración de un *curriculum*, aunque la sistematización sea todavía muy escasa. Los temas curriculares se han instalado en la agenda pedagógica contemporánea: hoy se habla de *curriculum* donde años atrás se hablaba de planificación, de contenidos mínimos o de plan de estudios. De todos modos, llama la atención que, en medio de procesos de reforma que hacen del *curriculum* un renglón central, los centros académicos demoren tanto en ocuparse más seriamente de este objeto.

En el marco de los procesos de reforma, el *curriculum* se perfila como un objeto específico que ha sido el foco en análisis relevantes realizados en el plano internacional. Se propone además como un conjunto de contenidos en la formación de los futuros maestros y profesores, lo que condice con su importancia para la comprensión de algunos procesos educativos contemporáneos.

En este contexto, el libro que el lector tiene en sus manos fue pensado como una entrada en los temas curriculares, que sirva tanto a quienes ya están trabajando en el sistema educativo y asisten con cierta extrañeza a la explosión del *curriculum*, como a aquellos que tienen la tarea de introducir en estas cuestiones a los futuros docentes. Por extensión, se pretende que sea un libro útil para los jóvenes que inician su formación, al abrirles perspectivas de análisis que les permitirán ordenar el debate curricular y construir su propia inserción en él. El libro procura dar cuenta del campo de saberes que informa el bloque Currículo de los Contenidos Básicos Comunes del campo de la formación general de maestras y profesores. Los planes de estudio que se diseñen en adelante para estas carreras incorporarán los contenidos de este bloque de muy diversos maneras: como una asignatura específica, como un subcampo dentro de una asignatura, etc. En cualquier caso, los desarrollos presentados en esta obra procuran sustentar conceptual y prácticamente la inclusión de los saberes ligados al bloque Currículo en el trabajo didáctico de los formadores docentes.

De todos modos, corresponde aclarar que el texto no ha sido concebido como un manual clásico. Un manual es una herramienta muy interesante que expone con intención didáctica las principales cuestiones de un campo de conocimientos. El campo curricular es tan vasto que intentar hacer un manual sería una torpeza: piénsese que el manual sobre investigación en el campo del *curriculum* editado por Jackson para la American Educational Research Association (Jackson, 1992), a pesar de que se "limita" a la sistematización de la situación actual en la investigación curricular y tiene un sesgo francamente angloparlante, tiene alrededor de 1088 páginas de gran tamaño.

En cambio, **este libro ha sido concebido como una herramienta para ordenar la entrada al campo curricular. Pretende retomar las concepciones e hipótesis que atraviesan los debates y ofrecer claves de análisis de sus significados**. Al mismo tiempo expresa un conjunto de hipótesis de elaboración personal que a lo largo de estos años he ido construyendo y que me parecen plausibles a la hora de comprender mejor los procesos sociales y específicamente escolares que se mueven alrededor del *curriculum*.

Con esta intención, el primer capítulo se centra en la presentación del campo curricular y en la recuperación de algunos sentidos históricamente construidos en torno al *curriculum* que forman parte de su complejidad actual. El segundo capítulo analiza los procesos de escolarización del saber discutiendo las hipótesis (muy vigentes en el campo educativo) según las cuales el *curriculum* es o debe ser fiel al saber sabio y la escuela es o debe ser fiel al *curriculum*. En el tercer capítulo se discuten dos hipótesis que se han formulado para entender los procesos curriculares y se propone una tercera que abre el análisis de las dinámicas de control estatal y apropiación por parte de los sujetos en el escenario escolar. El cuarto capítulo analiza las características de las reformas curriculares en curso en diversos países, pretendiendo situar al lector en el momento presente y plantearle formas de entender mejor lo que sucede en el terreno de la política educativo y afecta la vida cotidiana de la escuela. Éste es el foco del capítulo quinto, en el que se discute la consigna de reforma curricular basada en la escuela. El libro concluye con un capítulo destinado a

la discusión de algunas relaciones muy precisas entre tarea docente y *curriculum*, y que permite, por tanto, sostener la importancia del trabajo sobre el tema en la formación.

Claves de lectura

A lo largo de esta obra el lector se encontrará con diferentes estilos de texto. Vamos a referirnos a cuatro de ellos para explicar sus funciones: el **texto normal**, el **comentario**, la **consigna de trabajo** y el **abstract de capítulo**.

Siguiendo el **texto normal** se encontrará el eje temático y analítico del libro. El lector tendrá que recorrerlo para acceder al sentido completo del análisis que desarrollamos en estas páginas.

El **comentario**, que tiene otro formato y otra tipografía, cumple varias funciones. En todos los casos queda a criterio del lector la opción de detenerse en él o dejarlo para mejor ocasión, pues el texto normal ha sido compuesto de modo tal que se pueda seguir sin inconvenientes el hilo argumentativo de la obra. Los comentarios enriquecen y profundizan el análisis, u ofrecen ejemplos, o formulan aclaraciones de conceptos que serán conocidos para algunos lectores, mientras que otros los abordarán por primera vez.

Las **consignas de trabajo** desarrollan algunas sugerencias para que el lector elabore su propio análisis en relación con las temáticas tratadas en el texto. En ocasiones una consigna de trabajo retoma otra previa. Le sugerimos tomarse un tiempo para encararlas como procesos de reflexión; esperamos que funcionen como disparadores de nuevas preguntas y lo motiven a pensar respuestas que le permitan comprender algunas cuestiones del ámbito en el que usted se desenvuelve.

El **abstract de capítulo** orienta sobre el contenido de éste y se ofrece para que el lector tenga elementos para organizar su propio orden de lectura si prefiere no seguir el que hemos tenido en mente al escribir el libro.

CAPÍTULO 1
CONCEPTOS Y CONCEPCIONES ACERCA DEL *CURRICULUM*

"Una de las formas más seguras de acabar con una conversación sobre teoría del curriculum es pedirle a alguien que nombre alguna"
(H. M. Kliebard, 1982, p. 11).

ABSTRACT

En este capítulo se presenta un análisis acerca de la conformación del campo curricular.
Desde una perspectiva histórica, se identifican los diversos significados que se le fueron asignando al término *curriculum*, y los distintos centros de producción del debate curricular. A partir de allí, se discuten las conceptualizaciones, definiciones y expresiones más comunes que circulan sobre el tema y se proponen un análisis acerca de las consecuencias políticas que conllevan la adopción de alguna de ellas.
Por último, se justifica la renuncia a la elaboración de la una definición propia, para proponer nuevas líneas de discusión.

Consigna de trabajo

Construya una definición del término curriculum que refleje las ideas que usted tiene hasta el momento sobre él. No se preocupe porque sea "correcta". Tampoco repita definiciones "de libro". Trate simplemente de que la definición exprese de manera fidedigna su concepción actual acerca del curriculum. Anótela, pues trabajará con ella más adelante.

Concepciones acerca del curriculum: multiplicidad de sentidos[1]

El campo del *curriculum* escolar ha ido ganando espacio en la literatura especializada a partir de las conceptualizaciones de la década del '60. Por entonces, el término *curriculum*, cuya utilización había estado restringida a ciertos ámbitos académicos –en particular, a la producción estadounidense– comenzó a invadir la literatura pedagógica. La tendencia a ocuparse de él se ha acentuado en la discusión político-educativa de los últimos años, dada la centralidad de los dispositivos curriculares en las políticas de reforma que se llevan a cabo en diversos países, incluido el nuestro (Terigi, 1997a).

En consecuencia, cualquier aproximación a la producción acerca del *curriculum* escolar permite formular una doble constatación: 1) que el campo presenta una enorme cantidad de producciones, y 2) que éstas agregan, al impacto de su número, la complejidad resultante de cubrir una gama variadísima de cuestiones.

Geografía de la producción curricular

Un primer rasgo de la situación del campo del *curriculum* en los últimos años es la multiplicación de libros, artículos sobre el tema en publicaciones periódicas sobre educación, revistas especializadas, reuniones académicas, proyectos de investigación, etc., relacionados con el *curriculum* o con algún aspecto específico de éste.

[1] Este apartado es una versión, ajustada a los cambios producidos en el tiempo transcurrido desde entonces, del capítulo "¿Teoría del *curriculum*? Póngame un ejemplo", del trabajo *Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum*, elaborado en 1993 como material de enseñanza destinado a la capacitación docente para el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la Noción.

El debate curricular ocupa hoy por hoy el una serie de instituciones y personajes, pese a cuya variadísima ubicación geográfica pueden, sin embargo, destacarse tres grandes centros de producción:

- El eje *Estados Unidos/Gran Bretaña*: varios autores (por ejemplo, Díaz Barriga, 1992b) han señalado a los Estados Unidos como el ámbito de surgimiento de la problemática curricular,[2] mientras que Gran Bretaña ha sido el ámbito de constitución de la llamada "nueva sociología de la educación", de fuerte impacto en la discusión curricular (Young, 1989), y ha hecho en las últimas décadas aportes fundamentales para los estudios sociohistóricos de la constitución de las materias escolares (por ejemplo, Goodson, 1987). Los especialistas en *curriculum* de ambos países han conformado un eje dentro del campo, en especial a través de sus contribuciones a las dos principales publicaciones sobre cuestiones curriculares de la última década: la *Curriculum Inquiry*, estadounidense, y el *Journal of Curriculum Studies*, publicado en el Reino Unido.[3]
- El eje *España/países de América latina*: España ha producido en la década del '80 un cambio cualitativo en el tratamiento de la problemática pedagógica en el circuito de habla hispana, merced tanto a la explosión editorial del período como al rol protagónico de su Ministerio de Educación y Ciencia en el impulso de investigaciones e innovaciones en el campo del *curriculum*;[4] entre la producción latinoamericana, interesa citar la mexicana[5] y la brasileña.[6] La aparición reciente de la *Revista de Estudios del Curriculum*, como primera publicación especializada de habla hispana, marca la relativa consolidación de este eje.
- El caso *australiano*: Australia se ha incorporado en los últimos tiempos al circuito académico de discusión curricular, con publicaciones muy innovadoras desde el punto de vista conceptual, de referencia obligado –y efectivamente referidas– en cualquier trabajo actualizado sobre la temática.[7]

Al presentar los ejes, hemos mencionado sólo algunas de las publicaciones periódicas que se ocupan del *curriculum*. La producción sobre el tema debe rastrearse en infinidad de publicaciones pedagógicas, tanto especializadas en la temática como más generales. Su variedad se hace más compleja, además, si incluimos el trabajo curricular sobre las diferentes áreas de la enseñanza,[8] inclusión que no intentaremos aquí.

Respecto de la producción curricular en la Argentina, se trata de una temática presente desde hace tiempo en los ámbitos académicos y que ha sido objeto de la investigación (por ejemplo, en la serie "Curriculum *presente, ciencia ausente", que comenzó en Frigerio [comp.], 1991) y de formulación de principios de actuación (por ejemplo, Poggi [comp.], 1998). Faltan, no obstante, algunos signos distintivos de*

[2] Véase en este mismo capítulo el subapartado "La construcción del campo del *curriculum*".
[3] Si bien unificamos los centros anglosajones en un eje, esto no significa que su producción sea homogénea. Hace casi veinte años, Philip Jackson señalaba una serie de diferenciaciones internas del eje (al que tampoco identificaba como "un eje", sino como "el campo") (Jackson, 1980), y desde entonces no parece que se haya homogeneizado.
[4] La producción debe rastrearse en este caso en una gran cantidad de libros. Entre las revistas, la más importante durante cierto tiempo ha sido la *Revista de Educación*. El hecho de que sea publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia de España muestra el rol preponderante que ha desempeñado ese organismo en el impulso del debate pedagógico.
[5] También en este caso la producción debe rastrearse en una gran cantidad de libros; sin embargo, el caso mexicano parece caracterizarse por la multiplicación de publicaciones periódicas relacionadas con la temática educativa. Sobre todo, interesa destacar que cada universidad tiene su publicación pedagógica, que la producción es constante y que se ha volcado de manera notoria al análisis de procesos de cambio curricular dentro de las instituciones educativas, en especial de las de nivel superior.
[6] En Brasil se han acumulado trabajos importantes en el terreno de los estudios culturales sobre el *curriculum* (véanse, por ejemplo, Da Silvay Azevedo, 1995; Moreira [org.], 1992). En la reunión anual de la ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) existe un grupo de trabajo sobre currículo y los principales especialistas de este país no soslayan el debate curricular.
[7] Como un indicador de la constitución reciente del campo curricular en Australia, podemos citar la revista *Curriculum and Teaching*, que va por su séptimo volumen; y la muy reciente *Curriculum Perspectives*, publicada por la Universidad Deakin. Con vistas al futuro, interesa retener a esta universidad, que está realizando una importante incursión en el campo curricular –evidente en la ahora frecuente inclusión de artículos de sus académicos en las ya citadas *Curriculum Inquiry* y *Journal of Curriculum Studies*– y sostiene intercambios que permiten un enriquecimiento de sus de por sí valiosas producciones locales.
[8] Sirva de ejemplo recordar que un concepto muy potente para pensar las cuestiones curriculares, como el de transposición didáctica, se origina en la didáctica de la Matemática francesa (Chevallard, 1985; Arsac, 1992).

constitución de un campo: no existen aún publicaciones especializadas sobre el tema; bajo el rótulo "estudios del curriculum" caen muchas veces trabajos de discutible especialidad, y son pocas las universidades en las que existen cátedras especializadas en el tema, que suele presentarse más bien como un asunto ora de la Didáctica, ora de la Política Educativa.[9] *No puede desconocerse, sin embargo, que la centralidad que ha adquirido el diseño curricular como herramienta de las políticas de reforma del sistema educativo ha promovido múltiples experiencias de diseño curricular, algunos trabajos de evaluación curricular y la formación de equipos de investigación sobre procesos de implementación de cambios curriculares.*[10]

Multiplicidad temática de la producción curricular

Como hemos dicho, a la cantidad de producciones relacionadas con la temática curricular se agrega la diversidad de cuestiones que éstas cubren. Un rastreo puntual de las publicaciones llama inmediatamente la atención sobre la incorporación de temáticas cada vez más variadas a la esfera de los "trabajos sobre *curriculum*".

Es útil recordar que el manual sobre investigación en el campo del curriculum *editado por Jackson (Jackson, 1992) al que nos referimos en la introducción abría en su momento una diversidad de temáticas que abarcaban las perspectivas conceptuales y metodológicas de la investigación en el campo, el estado de la discusión sobre la conformación del curriculum, artículos acerca del poder productivo del curriculum y estudios puntuales sobre disciplinas escolares.*
También es útil recordar que, hace unos años, la Revista de Educación *española publicó números consecutivos dedicados a la historia del* curriculum *(295 y 296). Un repaso de los títulos de los artículos incluidos en aquellos volúmenes puede mostrar la diversidad temática. Junto a los temas previsibles (como la construcción social del* curriculum, *la historia de las disciplinas escolares o el* curriculum *oculto en los textos), encontramos trabajos sobre la sociología del deporte, los almanaques y calendarios en la historia de la educación popular o la universidad orientada hacia la investigación, cuya inclusión es una compilación sobre historia del* curriculum *requiere como mínimo algo de análisis y justificación.*

La multiplicación y diversificación de las temáticas que, hoy por hoy, caen bajo la sombra del concepto "*curriculum*", hacen que éste resulte, por excesivo, insuficiente. Es tanto lo que abarca, que lo abarca todo, o casi todo; esto equivale a decir que ha perdido capacidad discriminativa. A la vez, cuando se intenta restituir al concepto esta capacidad, se suele caer en definiciones de alcance muy limitado. Hace ya tiempo se ha señalado:

El término *curriculum* plantea algunos problemas relacionados con su definición. Las acepciones que se le han dado son diversas y al parecer oscilan entre extremos de interpretación: en efecto, el análisis de las aportaciones hechas a esta área de estudio –la disciplina curricular–, permite afirmar que existen definiciones tan generales, que por lo mismo son vagas y difícilmente aprehensibles. Como contraparte, hay otras definiciones que por su extrema particularidad resultan restringidas y poco funcionales.

García y Mercado, 1984, p. 9.

Con fines de ordenamiento, y en coincidencia con varios análisis disponibles, podemos decir que las conceptualizaciones acerca del *curriculum* cubren un arco definido en términos de una polarización: *curriculum* como texto vs. *curriculum* como todo lo educativo.

---

[9] Según nos ha informado Graciela Frigerio, la maestría de la Universidad Nacional de Entre Ríos tuvo en su primera cohorte la orientación Teoría y *Curriculum*.
[10] Un trabajo de Silvina Feeney presenta información sistematizada sobre el desarrollo del campo en nuestro país (Feeney, 1996).

En el primer caso, se homologa el concepto de *curriculum* al de “documento escrito”. Esta homologación está presente no sólo en parte de la producción escrita sino, además, en el uso coloquial del término en el ámbito educativo: cuando los profesores, por ejemplo, hablan del *curriculum*, suelen hacer referencia a los documentos curriculares sobre cuya base definen sus programas anuales. A continuación, incluimos algunas expresiones con fines ilustrativos.[11]

“Es una selección de contenidos y objetivos, jerarquizados y graduados. Remiten a un marco teórico que fundamenta dicha selección.”
“Es un conjunto de contenidos temáticos, propósitos, recomendaciones metodológicas, pautas para la actuación docente, etc., estructurados por el sistema educativo nacional, adoptados y adaptados por cada provincia.”
“Es una guía que contiene expectativas de logro, acciones, estrategias, procedimientos y fundamentaciones para un determinado período o etapa de una institución educativa.”
“Es un texto que contiene los diferentes aspectos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles del sistema educativo de acuerdo a la política educativa vigente. Es decir, fines, enfoques filosóficos, psicológicos, pedagógicos, contenidos, propuestas metodológicas y formas de evaluación.”

Desde luego, también se registran producciones en este sentido restringido del que hablan García y Mercado, entre la literatura difundida sobre el tema. Veamos un ejemplo:

[...] grupo de materias o áreas que constituyen un plan de estudios, es decir, una serie de unidades de contenidos.

Gagne, citado en Davini, 1992, p. 2.

En el segundo caso, las primeras distinciones entre definición preactiva y realización interactiva del *curriculum*, producidas en 1968 por vía del concepto de *curriculum* oculto (Jackson, 1991, p. 73), abrieron paso a un “estiramiento” del concepto de *curriculum*, que en muchos casos –y estamos hablando de producciones muy recientes– acabó por homologarse con lo educativo, mediante sus equivalencias con las ideas de “práctica escolar efectiva”, “aprendizaje real de los alumnos”, etc. Éste es el uso “vago” del concepto que, a fuerza de abarcar tanto, termina por perder capacidad discriminativa. Veamos algunas de estas concepciones en la literatura:

Hablar del *curriculum* constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el *curriculum*, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación.

Grundy, 1991, p. 21.

[*Curriculum* es] [...] el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares.

Sailor y Alexander, citado en Davini, 1992, p. 2.

[11] Las siguientes expresiones corresponden a docentes de diversos niveles del sistema educativo. Han sido formuladas durante las jornadas que requirieron el dictado de la materia *Curriculum* de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Villa Moría (Córdoba) durante octubre de 1997,y el dictado del módulo Planeamiento y desarrollo del *curriculum*, del posgrado organizado por la Escuela Normal Víctor Mercante y el Centro Universitario Antonio Sobral de la misma localidad, durante 1998.

También los docentes formulan a veces concepciones en las que resulta difícil captar la especificidad del *curriculum*:[12]

> *"Conjunto de todo el quehacer que se desarrolla en la institución educativa."*
> *"Conjunto de experiencias de aprendizaje (en sentido amplio) planificadas o no, de intencionalidad y contenido explícitos o implícitos, que se desarrollan en una institución escolar con el fin de alcanzar el dominio de los contenidos (actitudinales, procedimentales, conceptuales) que la sociedad considera significativos."*

Los modos de entender el *curriculum* que hemos discutido aquí son sólo dos entre los muchos que pueden incluirse en el amplio arco cuyos extremos representan. Entre esos polos, es posible ubicar las numerosas y heterogéneas conceptualizaciones que circulan. Algunas integran el carácter textual-prescriptivo del *curriculum* con las transformaciones que resultan de su existencia como objeto social. Entre estas integraciones, nos interesa citar la de Stenhouse, cuyo peso en las teorizaciones curriculares destacaremos en el apartado referido a los sentidos históricamente construidos para el *curriculum*:

> **Un *curriculum* es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la practica.**
>
> *Stenhouse, 1991, p. 29*

> **Consigna de trabajo**
>
> *Rastree las concepciones sobre el curriculum que ofrecen al menos tres artículos o libros, recientes o anteriores, a los que tenga acceso. Anótelas y cite la fuente. Considere todas las definiciones y trate de referir cada una a alguno de los polos. Justifique su respuesta inclusive cuando no le sea posible "clasificar" una definición.*

El "estallido" del campo

Como resultado de la multiplicación y diversificación de las temáticas, hasta hace pocos años los analistas coincidían en caracterizar al campo como en situación de "estallido".

María de Ibarrola, por ejemplo, advertía hace ya quince años sobre el riesgo de llegar a la posición de que todo lo que pasa en la institución escolar es, de manera indiferenciada, '*curriculum'*, sin discriminar entre distintas explicaciones filosóficas, políticas, pedagógicas, sociológicas o psicológicas sobre la razón de ser, histórica y actual, de la organización institucional –escolar– en torno al saber" (De Ibarrola, 1983, p. 6.)

Stephen Kemmis señaló hace una década una ampliación de la equivalencia, de "lo institucional" a "todo lo educativo":

> **[...] una lectura de la literatura actual sobre el *curriculum* sugiere que éste es un campo que ha cobrado el conjunto de problemas que en otro tiempo se estudiaba bajo la rúbrica más genérica de "estudios educativos".**
>
> *Kemmis, 1988, p. 13*

---

[12] Proceden de la misma fuente que las definiciones citados para ilustrar el concepto de *curriculum* como texto.

Como consecuencia de la explosión y la aún débil articulación del campo, se producen extrapolaciones en los niveles de análisis y definiciones poco consistentes en torno al conjunto de las problemáticas involucradas en la gruesa categoría "*curriculum*". El efecto es paradójico: la hipertrofia del campo del *curriculum* lo estaría llevando, según varios diagnósticos, a su propia disolución.

Angel Díaz Barriga, por ejemplo, propuso que se está produciendo una identificación currículo = educación: "Prácticamente se podría afirmar que bajo el tema currículo se efectúan una gran parte de las elaboraciones que en la actualidad se realizan en el ámbito de la educación" (Díaz Barriga, 1992b, p.7). Según él, esto coloca al campo en una situación paradójica: "Desde la década de los años setenta, pero con toda claridad en los ochenta, se ha convertido en el ámbito de reflexión y análisis de los sociólogos. La incorporación de un conjunto de categorías de las ciencias sociales a esta disciplina ha permitido que simultáneamente se generen dos procesos contradictorios en la misma. Por una parte, su discusión y debate se han enriquecido, pero por la otra, estamos ante un cambio de objeto de estudio de esta disciplina, donde ese objeto ha dejado de ser el plan de estudio, los programas y los sucesos del aula, para diluirse en todos los procesos educativos. De esta manera, el campo del currículo aparece agigantado*;* se cree que a partir de él se puede entender a toda la educación. Esta situación lleva, por tanto, a la misma disolución del campo*" (ibíd., 9. El destacado en redonda es nuestro)*

No tiene sentido seguir listando párrafos. Sí vale la pena retener que, en términos generales, los analistas comparten la sensación de hipertrofia del campo. Parafraseando a Dubet (quien refirió una situación análoga para el concepto "identidad" en Sociología), podemos afirmar que el término *curriculum* "[...] lleva consigo tal polisemia del concepto que podemos preguntarnos si todavía conserva alguna utilidad y si no se destruye a sí mismo en la multiplicidad de sus aplicaciones" (Dubet, 1989, p. 519), [...] "termina por ser consumido de todas las formas y sirve para comprender *todo y su contrario*" (ibíd., p. 520. la cursiva es nuestra).

¿"Texto" o "todo"? El sentido político de la pregunta.

¿Por qué tanto énfasis en la polisemia del concepto y en su eventual falta de especificidad? ¿Por qué se identifica como un problema la creciente diversificación temática del campo curricular?

Más allá de las inquietudes que estas cuestiones generan a los teóricos del campo, nos interesa destacar las consecuencias prácticas (principalmente políticas, aunque no sólo de este orden) de identificar al *curriculum* con cualquiera de los dos polos que hemos señalado.

Si el *curriculum* es sólo un documento escrito, la responsabilidad de quienes diseñan una política curricular se circunscribe a modificar los textos escritos. Puede ocurrir que se crea que esto es suficiente para definir el contenido de los aprendizajes escolares, en cuyo caso se desconocerá el impacto de otros factores que, más allá del documento escrito, contribuyen en parte a determinar aquel contenido. Puede ocurrir que se sospeche el impacto de esos otros factores, pero que se entienda que la política curricular sólo puede incidir sobre los textos. En ambos casos, este modo de entender el *curriculum* limita muchísimo las posibilidades operativas de las políticas curriculares y compromete cualquier aspiración de eficacia, como quiera que se defina ésta.

Si, por el contrario, *curriculum* es todo lo que sucede en la escuela, la disyuntiva que se presenta a quienes tienen a su cargo el diseño de políticas curriculares es, o bien multiplicar al infinito las prescripciones sobre las escuelas, con el fin de controlar el mayor número de variables posible –alternativa que, según las tesis que sostienen este libro, está por definición destinada a fracasar–, o bien abandonar toda pretensión de eficacia, lo cual conduce a la peligrosa conclusión de que "da lo mismo cambiar el *curriculum* o dejarlo igual", "da lo mismo un *curriculum* que otro".

Antes de avanzar, debemos detenernos en un aspecto, La ortografía del término curriculum *plantea algunos problemas ante los cuales es necesario tomar posición, toda vez que habremos de encontrarnos con él una y otra vez a lo largo de este texto. La palabra curriculum está tomada del latín; es una expresión formulada en singular, no lleva tilde, su plural es* curricula *y tampoco lleva tilde. Las expresiones correctas son en*

principio "el curriculum", "los curricula", *mientras que expresiones como* "la curricula" *no son adecuadas. Si se quiere castellanizar el término, entonces hablamos de* "el currículo" *o* "los currículos", *con acento ortográfico.*[13]

Si el lector prefiere ahorrarse estas complicaciones, puede castellanizar el término. En ese caso, debe hablar de "el currículo" o "los currículos", y entonces es indispensable acentuar ortográficamente.[14] En este trabajo utilizaremos de manera indistinta las formas latinas (curriculum, curricula) y castellanas (currículo, currículos) del término; en el primer caso preferimos no acentuarlas y utilizar; dentro del texto, la cursiva, que es de uso extendido para estas expresiones en la literatura especializada

Encuadre histórico: los sentidos del curriculum escolar.[15]

El estado actual del tratamiento del *curriculum* hace, pues, compleja la tarea de abordar su análisis. No obstante, aquí lo intentaremos. Propondremos un conjunto de notas destinadas a historizar este concepto cuyo estallido se ha señalado. Procuraremos ofrecer elementos que permitan comprender cómo este gran significante que es el término "*curriculum*" fue recibiendo históricamente diferentes significados; cómo se fue ampliando su alcance; cómo se fue transformando su sentido; cómo fue incorporando significaciones propias de términos precedentes; cómo llegamos hoy al estallido por el cual *curriculum* ha llegado a ser "todo y su contrario".

Se han intentado otros recorridos. Véase, por ejemplo, el que realizan Gvirtz y Palamidessi en el capítulo 2 de su obra. Allí, ellos parten de un recorrido por el diccionario, analizan acepciones dadas por el uso y delinean las concepciones formuladas desde las perspectivas pedagógica y sociológica (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

El curriculum como prescripción acerca de la enseñanza.

Sin pretender remontarnos a un origen, comenzaremos recogiendo la idea mínima de *curriculum* como prescripción acerca de la enseñanza, y más específicamente de los contenidos de la enseñanza. Interesa destacar que, pese a la enorme disparidad de definiciones de *curriculum* con las que se cuenta hoy en día, y como quiera que se puedan especificar sus diferencias, la idea de prescripción está presente en buena parte de las conceptualizaciones de los teóricos del campo.

Es necesario defender este componente prescriptivo del *curriculum* frente a los intentos de reducir el papel de éste a una expresión de deseos que debe someterse a la reconsideración de los equipos docentes. En toda esta obra se pone de manifiesto la preocupación por analizar las complejas relaciones entre diseño y

---

[13] Después de la lectura de una versión ya antigua de este trabajo, que privilegiaba la forma latina del término, un colega, Pablo Pineau, nos ha objetado que, si se trata de preservar la pureza de la utilización del término latino, entonces en la redacción deberían respetarse las declinaciones, cosa que en el texto no se hacía. Aceptando la observación, aclaramos aquí que no pretendemos conservar la pureza del latín –idioma que, por otra parte, no dominamos–, sino evitar construcciones que no existen en la literatura especializada. En lo demás, nos atenemos a los modos de utilización que son consuetudinarios en ella.

[14] De todos modos, no deja de presentarse allí un nuevo problema, toda vez que, como nos ha señalado Virginia Piera (de la Dirección de Curricula del gobierno de la ciudad de Buenos Aires), la Real Academia Española ha incorporado la expresión "*curriculum* vitae", y lo ha hecho acentuando ortográficamente el término que nos preocupa. Una consulta realizada desde aquella Dirección a la Academia Nacional de Letras de nuestro país convalida la acentuación ortográfica a la vez que habilita que los autores opten por la escritura en latín. Aunque parezca menor, este asunto deparará seguramente novedades en los próximos años.

[15] Este apartado es una versión revisado y condensada del artículo "Notas para una genealogía del *curriculum* escolar", publicado en Propuesta Educativa, Año 7, Nº 14, y en *Educação e Realidade*, 21 (1), número especial sobre "Currículo e Política de Identidade". Hace poco Silvina Gvirtz hizo una serie de observaciones sobre un uso inadecuado de la idea de genealogía en aquel artículo, que pudimos recoger para reformular este apartado. En otro libro de esta colección, el de Dussely Caruso, *La invención del aula*. Una genealogía de las formas de enseñar, se trabaja el concepto de genealogía desplegándolo a propósito del aula (Dussely Caruso, 1999.)

desarrollo, y entre especialistas en diseño curricular y especialistas en la enseñanza, y por esta razón, lo que anotaremos aquí es apenas un anticipo de análisis más detenidos; pero no podemos avanzar si no enfatizamos suficientemente este punto. Y ello porque las críticas (muchas de ellas atinadas) a la elaboración de currículos por equipos de especialistas para que sean luego "aplicados" por los docentes en las escuelas ha llevado en ocasiones al extremo de considerar autoritaria y, más aun, ilegítima, la formulación de prescripciones. Hace tiempo recogimos esta expresión:

"Curriculum*: estructura o propuesta didáctica, con fundamento legal, donde se establecen propuestas de trabajo, expresadas en términos de objetivos y actividades a realizar. Dicha estructura generalmente es elaborada por equipos técnicos pero lo ideal sería que se elaborara en equipos de docentes y de alumnos, con participación de la comunidad"*[16].

Aunque lo que aquí se expresa es una genuina voluntad de incidir en la definición curricular, parece desconocerse la legitimidad del *curriculum* como **herramienta de la política educativa** con un valor estratégico específico: comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezca a los alumnos en las escuelas. Las argumentaciones que discuten esta legitimidad renuncian precisamente al sentido del *curriculum* que más compromete los esfuerzos del Estado en este terreno: en efecto, el *curriculum*, en tanto formulación de un proyecto público para la educación, obliga al Estado a generar las condiciones que permitan concretar las experiencias educativas que en él se prescriben para toda la población en el sistema educativo.

Desde luego, el *curriculum* es además una **herramienta de trabajo para los equipos docentes** de las instituciones educativas. A su valor para expresar y orientar el sentido formativo de la experiencia escolar se suma su capacidad para generar un proyecto de trabajo en cada escuela que haga posible que la distancia que siempre media entre la prescripción y las prácticas se resuelva en términos de un enriquecimiento de las experiencias educativas de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos. Un *curriculum* tiene que ser conocido por los equipos docentes, tiene que ser analizado en su contexto específico de actuación, tiene que ser utilizado para la recuperación de las prácticas valiosas y para la transformación de las que se juzga necesario mejorar. Pero esto no reemplaza la responsabilidad pública del Estado en este terreno.

Hecha esta aclaración, retomamos la idea de que el carácter prescriptivo del *curriculum* es un buen punto de partida para nuestro análisis. Pero se hace necesario introducir algunas precisiones. En efecto, si definimos el sentido del *curriculum* de un modo tan general, entonces *curriculum* hubo siempre que haya habido prescripción sobre la enseñanza y, por lo tanto, siempre que haya existido intencionalidad en la educación.

De acuerdo con este criterio tan general, podríamos detenernos en las prescripciones sobre qué enseñar que caracterizan los sistemas pedagógicos de los teóricos históricos de la educación, para encontrar en ellas versiones del *curriculum*.

En esta línea, podría ponerse como ejemplo a Comenio, reconocido por las historias de la educación como el "padre de la didáctica", quien desarrolló un sistema completo de contenidos de enseñanza graduándolos según etapas.[17] *En el mismo sentido puede pensarse en Herbart, cuyas cuatro etapas de la enseñanza constituyen una metodología para tomar las seis áreas de experiencia –la sociedad, la humanidad en general, la deidad, el mundo externo, la ley y las relaciones estéticas– y presentarlas a la mente en el orden correcto; estas seis áreas de la experiencia son su idea acerca de lo que se debe enseñar, a tal punto que Bowen afirma que Herbart "define el curriculum como un cuerpo organizado de conocimientos lo mejor calculado posible para que esté en relación con las condiciones de la mente" (Bowen, 1986, t. III, p. 310)*

[16] La expresión corresponde a docentes de los institutos de formación docente y ha sido formulada durante las jornadas Institucionales de Trabajo sobre la Propuesta Curricular-Institucional para la Formación Docente Continua (Documento-Base II) del PTFD, realizadas entre mayo y julio de 1992. La primera de esas jornadas dedicada a trabajar sobre el concepto de *curriculum*, solía abrirse pidiendo a los profesores que escribieran la definición de *curriculum* que manejaban. La expresión que transcribimos fue seleccionada entre los borradores recogidos en una de esas reuniones. Agradecemos a la profesora Marta Gabetta, de Misiones, por habernos facilitado este material.

[17] Puede consultarse la numerosa bibliografía al respecto. Véase, por ejemplo, Boweri (1986, t. III),y, desde luego, la *Didáctica Magna*, caps. XVII a XXXI.

Podríamos extendernos a otros grandes nombres, pero no parece que éste sea el camino adecuado para una reconstrucción de los sentidos del *curriculum*. En la obra de los grandes nombres de la pedagogía, en la historia de las instituciones educativas, o en la de los actores o agentes educativos; en todos estos casos hay **una idea en estado práctico** acerca de lo que se debería enseñar, o de lo que se debería aprender. Pero "desde esta perspectiva, a nuestro modo de ver excesivamente amplia, toda historia de la educación y la pedagogía sería necesariamente una historia del *curriculum*" (Terigi, 1996b).

Esta perspectiva nos coloca inadvertidamente en un polo de las concepciones sobre *curriculum*: el que lo identifica con todo lo que sucede en la educación. Es cierto que abarcando toda la educación, se logra que el *curriculum* no quede afuera; pero, definitivamente, una vez que se mira hacia adentro, resulta difícil decidir qué, entre toda la masa de fenómenos que hemos abarcado, es el curriculum. Si ésta es la situación, debemos seguir proponiendo restricciones para alcanzar una definición que nos resulte útil para el análisis de problemas del campo teórico y de la realidad educativa.

Curriculum como prescripción para un sistema de instituciones escolares.

Al destacar la emergencia del término *curriculum*, Hamilton arroja luz sobre un modo específico de entender la prescripción: una cierta secuencia, un determinado orden, que produce el *curriculum* entendido como plan de estudios (Hamilton, 1991). Esta idea recoge un elemento constitutivo del sentido del *curriculum* que es el de ordenamiento de la enseñanza; en ese sentido, el uso del término "*curriculum*" que Hamilton registra históricamente combina las ideas preexistentes de *ratio* y *ordo*. "Ratio, que en general se traduce por 'razón', tenía en realidad numerosas acepciones entre las que se contaba la de una teoría, doctrina o suma sistemáticamente *ordenada de conocimientos*. Compartiendo este último significado, *ordo* contenía además la idea de *disponerlas cosas en su correcta sucesión*" (Bowen, 1986, t. II, p. 549. La cursiva es nuestra). De modo que lo que tenemos es una consolidación, hacia mediados del siglo XVII, de la idea de un orden, secuencia, curso (un *curriculum*) para la enseñanza.

Ahora bien, para nuestros fines, resulta del mayor interés centrarnos aun más en aquellas prescripciones acerca de los contenidos que siguen un cierto orden y secuencia y que tienen por objeto regular, normalizar, homogeneizar lo que se enseña, en un número relativamente amplio de escuelas que conforman un determinado sistema educativo, aun cuando sea diferente del moderno, característicamente nacional. De acuerdo con este modo de entender el *curriculum*, la *Ratio Studiorum* jesuítica es el caso característico.

La Ratio Studiorum *agrega al carácter prescriptivo que comparte con formulaciones que la precedieron en el tiempo, y a las ideas de* ratio *y* ordo*, el hecho de constituir una prescripción orgánicamente establecida, según su modo de elaboración y su expresión reglamentaria, para abarcar un sistema de instituciones muy complejo y en expansión, como era el de los colegios jesuíticos en todo el Occidente.*[18] *Desde luego, nunca fue nominada como curriculum, pero condensa sentidos característicos de éste.*

Tenemos entonces orden, secuencia, prescripción, para una organización de escuelas. A estos sentidos se añadirán otros que analizamos a continuación.

El poder del Estado en la formulación del curriculum.

La conformación de los estados nacionales europeos y la constitución de la nueva categoría *ciudadano* generan esfuerzos de las administraciones estatales por definir una institución educativa específica: lo que se llamará la escuela moderna. Entre las condiciones sociales de aparición de la escuela nacional, se destacan la definición de un estatuto de la infancia, la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia –dotados de tecnologías específicas y códigos teóricos–, la destrucción de otros modos de educación y la imposición de la obligatoriedad escolar (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Pero falta, a nuestro entender, mencionar otra

[18] La *Ratio Studiorum* jesuítica fue elaborada durante varios años y aprobada por fin en 1599. Prescribe no sólo contenidos de enseñanza, sino también "directrices específicas para tomar decisiones en numerosos asuntos de la vida escolar" (Bowen, 1986, t. II, p. 572).

condición central, constitutiva de la escuela nacional: la discusión de planes educativos nacionales. Porque el espacio institucional que se genera con la escuela moderna, o la escuela nacional, no es un puro espacio reclusorio de finalidades represivas: es un espacio productivo, cuyo resultado será el ciudadano. Independientemente de sus avatares legislativos (Bowen, 1986, t. 111, pp. 318 y ss.), los programas educativos de la Revolución Francesa constituyen aquí un punto de emergencia de un sentido característico del *curriculum*: estos programas interesan por constituir planes de alcance nacional, destinados a prescribir desde el Estado la orientación general, la organización y los contenidos de la enseñanza a impartir por el sistema educativo nacional que comienza a construirse.

Si al lector le interesa este tema le proponemos que analice, por ejemplo, el informe sobre la Organización General de la Instrucción Pública, presentada por Condorcet a la Asamblea Nacional Legislativa en nombre del Comité de Instrucción Pública en abril de 1792.[19] *Contiene una propuesta de graduación de la enseñanza, una previsión de destinatarios y docentes para cada grado de la instrucción, y una indicación expresa de los contenidos a enseñar en cada uno. Por ejemplo, para las escuelas primarias establece: "Se enseñará en estas escuelas a leer y a escribir, lo cual supone necesariamente algunas nociones gramaticales; se agregarán las reglas de la aritmética, los métodos sencillos para medir exactamente un terreno y un edificio; una descripción elemental de los productos del país, de los procedimientos de la agricultura y de las artes; el desenvolvimiento de las primeras ideas morales y de las reglas de conducta que de ellas se derivan; en fin, las de los principios del orden social que pueden ponerse al alcance de la infancia" (Condorcet, 1792, p. 133).*
Las prescripciones siguen grado por grado y alcanzan un nivel de detalle sorprendente. No se puede dejar de pensar que la idea de prescripción generalizada estaba ya disponible por obra de los jesuitas, cuya expansión por el territorio europeo garantizó la extensión de su idea sistemática de la educación. Pero los planes y programas de la Revolución Francesa, aun cuando no alcancen su concreción en la realidad educativa francesa de la época, agregan a la idea de plan general para todas las escuelas característica de la Ratio, *la preocupación estatal por una política de enseñanza que incluya la regulación de los contenidos, y su aparición bajo un formato legal es un efecto importante de su carácter público.*

A partir de la Revolución Francesa, queda instalada esta idea de plan general que prescribe los contenidos de la enseñanza. Debates como los franceses son, por ello, característicos de la emergencia de los sistemas educativos modernos. Desde nuestra perspectiva, se trata de debates curriculares, en el sentido de que afectan la selección y organización de los contenidos en los sistemas de enseñanza.

Los procesos de construcción de los sistemas educativos nacionales durante el siglo XIX suponen procesos de selección, organización y prescripción de contenidos que alcanzan un notable grado de homogeneidad (véase Benavot *et al*., 1991), lo que se hace especialmente notorio si comparamos las materias troncales de la instrucción primaria que se consolidan (lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, artes y educación física) con los contenidos que 120 años antes Condorcet había sometido a discusión.[20]

La constitución del campo del curriculum: datos para una historia

Los debates en torno a la constitución de los sistemas educativos nacionales producen las primeras articulaciones de gran escala entre contenidos de la enseñanza y estructura social, y son los que comienzan a configurar un campo específico de teorizaciones sobre el *curriculum*.

En este aspecto, es decisivo el giro que experimenta nuestro asunto a comienzos del siglo XX en los Estados Unidos[21]. Si la tradición europea pone el énfasis en la formación del ciudadano, en Norteamérica se añade un sentido específico: se trata de constituir el sujeto característico de la sociedad industrial, en todo caso, un tipo especial de ciudadano. El procedimiento que se pensó que permitiría esta construcción era la

[19] Puede encontrarse este texto en la Biblioteca Nacional, en las bibliotecas de muchos escuelas normales y en las recopilaciones de fuentes para el estudio de la historia de la educación de distintas universidades.
[20] En esta obra daremos especial importancia a las políticas que pretenden fijar lo que debe enseñarse en las escuelas de una nación. Véase el capítulo 2 para una discusión sobre las políticas culturales y el curriculum, y el capítulo 4 para un análisis de las políticas curriculares.
[21] Anticipamos la constitución del campo en este país en el subapartado "Geografía de la producción curricular", de este mismo capítulo.

transposición de los procesos racionales propios de la producción industrial, al planeamiento de la instrucción. Éste es el sentido del término "*curriculum*" al que remite la producción estadounidense: una herramienta tecnológica para adecuar el conjunto de la educación a los requerimientos de la conformación de la sociedad industrial, y en un sentido más general, un pensamiento sistemático ya no sólo sobre qué prescribir, sino sobre cómo hacerlo.

En la posición de Díaz Barriga, éste es el punto que debe reconocerse como el verdadero origen del *curriculum*. Para este autor, el *curriculum* se origina en los Estados Unidos en la posguerra. Aun concediendo a los debates y producciones precedentes el estatuto de curriculares, el origen del *curriculum* no iría más allá de finales de la década del '10.

El concepto "currículo" es creado en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial. [...] Si bien en la década de 1920 ya circulan ensayos que orientan a la problemática curricular, es después de la Segunda Guerra Mundial cuando aparecen las primeras formulaciones con un mayor nivel de articulación. Entre los principales textos de ese período se ubican *Principios básicos del currículo* (Tyler, 1949) y *Elaboración del currículo* (Taba, 1962). Como consecuencia de lo expuesto, sostenemos como afirmación central de este ensayo que la teoría curricular surge y se desarrolla en las líneas conceptuales de la pedagogía estadounidense.

Díaz Barriga, 1992b, pp. 16-17

La posición del autor, que ha ido variando en cuanto al momento puntual que reconoce como origen, es firme en lo que podríamos llamar contextual: "el concepto 'currículo' es creado en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial. Sólo por una extensión arbitraria este vocablo se aplica a la organización del contenido temático en circunstancias históricas diversas a las de su origen" (Díaz Barriga, 1992b, p. 16).

Aunque preferimos no pronunciarnos a favor de este u otro origen definitivo,[22] creemos que vale la pena analizar qué encuentra Díaz Barriga en los Estados Unidos de posguerra, para comprender qué sentido se instaura por entonces.

Para el autor, *curriculum* no es toda prescripción acerca de los contenidos de la enseñanza; tampoco alcanza con que se agreguen el orden y la secuenciación. El *curriculum* es una herramienta pedagógica que reemplaza a la antigua didáctica, que subordina la educación a una visión eficientista y utilitarista presentado como ideología científica, y que impone a los procesos de prescripción acerca de lo que se debe enseñar una lógica de construcción –el llamado planeamiento curricular– para la que se generaron conceptos enteramente nuevos: diagnóstico de necesidades, objetivos, perfil del egresado, modelos institucionales, etcétera.

La lógica interna de "lo curricular" se preocupó por el desarrollo de habilidades técnico- profesionales que se requieren para la incorporación del sujeto al mercado laboral, en detrimento de una formación más amplia. El "control", como determinación exacta del contenido que se ha de enseñar, del comportamiento (conductual) que se desea obtener, de la "necesidad" por satisfacer, se convierte en el eje de esta problemática.

Díaz Barriga, 1992b, p. 26.

Es decir que lo que Díaz Barriga identifica como "original" es una configuración completamente nueva de la educación, a la que considera al servicio de la estructura económica. Pero además, se detecto otro aspecto "original": la articulación de un campo de reflexiones sobre el *curriculum*. Podríamos señalar que las prescripciones sobre la enseñanza habían sido objeto de debate mucho antes –una vez más, reténganse los debates por la *ratio* y el *ordo*–; pero concedamos que por entonces el campo no podía reputarse a sí mismo como "curricular".

Lo que Díaz Barriga localiza como origen se rescata aquí como nuevo punto de emergencia: la publicación, en 1949, de los *Basic Principies of Curriculum and Instruction* (*Principios básicos del currículo*, en su versión española) (Tyler, 1971). En términos de la programación curricular, la referencia a la

[22] Todo "origen" deja afuera sentidos preexistentes y supone cierta "esencia" de lo que comienza.

obra de Tyler resulta insustituible.[23] Los *Basic Principies* de Tyler abren la perspectiva tecnológica del diseño curricular: "el principal impacto de su 'teoría' del *curriculum* se centra en el establecimiento de una noción más refinada de la tecnología del desarrollo curricular". Proporcionan "una guía de cómo construir un *curriculum* con las constricciones de un sistema educativo cuyo carácter y estructura vienen ya establecidos por el Estado" (Kemmis, 1988, p. 63).

Se trata de la primera obra sobre diseño curricular que tiene un impacto de larga duración en el campo.[24] Desde aquí, la perspectiva tecnológica del *curriculum* fue sumando continuadores.

Si usted quiere profundizar el conocimiento de esta trayectoria le sugerimos leer con ojo crítico la obra de 1956, Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, *editada por Benjamin Bloom. La popular "taxonomía de Bloom" (Bloom y col., 1981) constituye a la vez una compatibilización de objetivos educacionales entre los diversos estados de los Estados Unidos y una invitación –largamente aceptada* a posteriori*– a planificar la enseñanza con base en metas observables, expresadas como objetivos de conducta (Hogben, 1972), invitación recogida, entre otros, por Gagné (Gagné, 1967).*

Consigna de trabajo

1. Para un análisis crítico de la pedagogía por objetivos, no deje de consultar Gimeno Sacristán, 1990, y Stenhouse, 1991, en especial los capítulos V y VI. Organice una caracterización de la pedagogía por objetivos y anote las principales críticas que se presentan.
2. Revise desde esta perspectiva la definición de curriculum *formulado por Gagné y recogida en el apartado precedente.*

Las corrientes teóricas y la configuración de nuevos sentidos

Hasta aquí, la historia del *curriculum* parece progresiva: se trata siempre de las prescripciones acerca de la enseñanza, a las que se agregan el orden y la secuenciación, la generalización para numerosas escuelas, la oficialización mediante políticas estatales, y una tecnología de diseño. Pero la configuración de un campo en torno al *curriculum* convierte a éste en objeto de una serie de análisis, debates e investigaciones que, como puede suponerse, generan nuevas perspectivas y enriquecen sus sentidos.

No hay posibilidad de resumir en pocas páginas las corrientes teóricas que han influido e inciden en el debate curricular. Otros autores (por ejemplo, Contreras Domingo, 1990; De Alba, 1991) han acometido con pericia la tarea de ofrecer algún sistema de categorías que permita apresar la diversidad de líneas de análisis.

Contreras Domingo (1990) realiza el esfuerzo de diferenciar corrientes dentro del campo de la teoría del curriculum, *basándose en tres categorías: el aspecto sustantivo del* curriculum, *la estructura formal de reflexión teórica y la forma de concebir la relación con la práctica. En su análisis define las siguientes corrientes: teorías que hacen una opción normativa para la enseñanza; teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundado; teorías que plantean sólo la explicación-investigación del*

[23] Desde luego, antes de ella encontramos trabajos sobre el diseño del *curriculum*; algunos autores consideran que la "Declaración conjunta de los miembros del Comité de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación", emitida en 1924 en los Estados Unidos, constituye el verdadero proto-*curriculum* (Parra y Pasillas, 1991, p. 54). Sin embargo, queremos destacar aquí la obra de Tyler por su impacto en cuanto a instaurar en el campo la cuestión de los principios del diseño.
[24] Cuarenta años después, César Coll, por ejemplo, en una de las obras más interesantes acerca de los procesos de diseño curricular (Coll, 1989) –interesante porque tematiza un proceso concreto de diseño y desarrollo curricular, el de España–, retoma las fuentes que Tyler propone para la determinación de los objetivos educacionales y agregándoles una cuarta, las convierte en fuentes del diseño que él coordina (Coll, 1989, p. 34). Desde luego, esto en modo alguno identifica a Coll con la línea tecnológica del diseño del *curriculum*, al que concibe como un proceso de toma de decisiones políticas; simplemente muestra el impacto de Tyler en otros ámbitos y agrega un nueva argumento a nuestro esfuerzo por extender la problemática curricular fuera del modelo de la pedagogía de la sociedad industrial.

curriculum*; teorías que expresan una visión crítica del* curriculum *(reconceptualistas); teorías que priorizan el lenguaje práctico como forma de tratar el* curriculum *y teorías que entienden la práctica del* curriculum *como un proceso de investigación.*
Con otra mirada, Alicia De Alba (1991) analiza el campo situándose en la perspectiva reconceptualista para clasificar las teorías. Distingue tres tendencias: tradicionalista, conceptual-empirista y reconceptualista.
El origen de la llamada tradicionalista se remonta a la década del '20. Se consideró a la escuela como a una fábrica que debía organizarse según el manejo "científico". Bobbit (1918) extendió este modelo al dominio del curriculum*: las metas debían ser específicas y claramente definidas (tener como meta el cultivo de la inteligencia y la sensibilidad se consideró demasiado ambiguo). Las características principales de esta tendencia se relacionan con su origen administrativo: ahistoricidad, acriticismo y tendencia al perfeccionamiento. La teoría se concibe como norma y guía de la práctica y no como comprensión y explicación de la problemática curricular. Tyler y Taba son los autores más representativos de esta tendencia.*
La tendencia conceptual-empirista se desarrolló a partir de las críticas al curriculum *de la educación básica y media, a mediados del siglo XX. En parte por ello, tomó fuerza el planeamiento curricular mediante la estructura por disciplinas, que asigna un papel protagónico a científicos destacados; éstas son sus características fundamentales.*
La tendencia reconceptualista surge a mediados de los '60, planteando la necesidad de pensar la problemática curricular desde una perspectiva crítica. La teoría crítica de la Escuela de Francfort, las aportaciones marxistas y neomarxistas, las investigaciones de corte etnográfico, los aportes del psicoanálisis y la pedagogía de la liberación (especialmente Freire), entre otros, han sido soportes conceptuales de esta tendencia en sus inicios.

Lo que nos interesa aquí, más que proponer un sistema propio, es mostrar de qué manera la teorización curricular introduce nuevos sentidos en la comprensión del *curriculum*. Un aspecto relevante respecto del cual somos deudores de las teorizaciones producidas en este campo es la posibilidad de pensar que el contenido escolar, el contenido de la experiencia educativa, definido en términos de los aprendizajes reales de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos, no se limita a los contenidos prescriptos en el *curriculum* ni se deduce de él, sino que debe analizarse mirando más allá de la prescripción.

En este sentido, es decisivo el aporte del concepto de "*curriculum* oculto". Philip Jackson publica en 1968 una obra de enorme impacto, titulada *Life in Classroom* (*La vida en las aulas*, en su versión castellana). Constituye una ruptura en lo que, hasta el momento, había seguido, pese a todo, una línea de continuidad –considerar al *curriculum* como una prescripción–, porque introduce la discriminación entre *curriculum* oficial y oculto. Destaca aquellos aspectos de la vida en las aulas –la multitud, el elogio, el poder– que enseñan contenidos que no están prescriptos en ningún *curriculum* formal, y el hecho de que se lo aprende en las escuelas, aunque no esté prescripto, es lo que lo convierte en *curriculum*. El concepto "*curriculum* oculto", aparecido casi como un concepto analógico destinado a mostrar la eficacia formativa de los elementos no prescriptivos de la cotidianeidad escolar, fundó conceptualmente la posibilidad de comenzar a ir más allá del *curriculum* como prescripción. En efecto, **este texto desplaza el sentido del *curriculum* de lo que está prescripto y debe enseñarse, a lo efectivamente aprendido**. Abre una línea de trabajo –que se diversificará con el tiempo–, centrada de una u otra manera en el estudio de los factores "no prescriptos" que inciden en la eficacia de lo "prescripto".

Esta posibilidad fue seguida con éxito en varias direcciones, algunas de las cuales enumeradas aquí.
Apple y King, por ejemplo (1983), a través de sus análisis de la incidencia de la organización de las tareas de los alumnos en los jardines de infantes en la conformación de hábitos funcionales al trabajo industrial, instauran la cuestión del aporte del curriculum *a la reproducción de la fuerza de trabajo en las sociedades industriales, en la línea de las llamadas teorías de la reproducción. Otros trabajos (por ejemplo, Bernstein, 1989) enfatizan la línea de la reproducción cultural. Recientemente, se han incorporado trabajos acerca del papel de la escuela, y en forma muy concreta, de la organización del* curriculum *escolar, en la socialización política (por ejemplo, Morgenstern de Finkel, 1991).*
Encontramos otra línea de trabajo que nutre el concepto de curriculum *oculto en los estudios sobre los procesos de interacción en el aula. Aquí es más difícil destacar alguna obra, entre otras razones porque muchos de los trabajos sobre el particular no nacen en el marco de preocupaciones curriculares. Trabajos*

como el de Flanders (1970), un clásico en la materia, analizan las interacciones profesor-alumnos, o alumnos entre sí, con la finalidad de esclarecer cuestiones que, aunque interesan a nuestro tema, ameritan un análisis cuidadoso de las mediaciones si se quiere incorporar sus aportes. Entre los trabajos más sugerentes en la línea del análisis sobre los procesos de interacción se encuentran los referidos a interacción lingüística, entre las cuales se han destacado los trabajos sobre códigos culturales de Basil Bernstein (1988) y el estudio de Edwards y Mercer (1988).

También obliga a ir más allá de la prescripción la aparición, en 1971, de la compilación a cargo de Michael Young *Knowledge and Control* (*Conocimiento y control*, en español), subtitulada *Nuevas direcciones para la Sociología de la Educación*.[25] Reúne artículos de autores que conformarán lo que se llamará la Nueva Sociología de la Educación británica (NSE), cuyo aporte al campo del *curriculum* fue decisivo: cuestionó la legitimidad del *curriculum* académico, basada en su supuesta neutralidad y en su también supuesta referencia al "verdadero" conocimiento, el conocimiento científico; y señaló las relaciones de poder que subyacen tras la determinación de lo que debe contar como conocimiento escolar. Dicho de otro modo: lo que se prescribe como conocimiento que debe ser enseñado en las escuelas, las formas y el contenido del *curriculum* académico, se someten a debate. Las disciplinas escolares se reconceptualizan como una forma histórica particular de sistematizar el conocimiento; el *curriculum* académico, con sus disciplinas individuales separadas, sus jerarquías de conocimiento válido y su exclusión del conocimiento no escolar, fue analizado como instrumento de exclusión de vastos sectores sociales cuyo poder ideológico consistía en que "era capaz de convencer a las personas de ser la única forma de organizar conocimiento que daba poder intelectual real a los estudiantes" (Young, 1989, p. 35. Original en portugués, traducción propia).

A partir de los aportes de la NSE y con la incorporación de contribuciones de los movimientos teóricos recientes en teoría social (los del movimiento feminista y los estudios culturales, entre los principales), la teoría critica del *curriculum* se fue consolidando en el análisis del *curriculum* como "artefacto social y cultural" (Moreira y Da Silva, 1994, p. 7). El *curriculum* consolida así un nuevo sentido: comienza a ser concebido como una producción cultural implicada en relaciones de poder: "el *curriculum* está implicado en relaciones de poder, el *curriculum* transmite visiones sociales particulares e interesadas, el *curriculum* produce identidades individuales y sociales particulares" (ibíd., p. 8). A partir de estas producciones, se perderá para siempre la fe en la pretendido objetividad del *curriculum* y en su autonomía respecto de las relaciones de dominación. Acertadamente, se caracteriza a la NSE y a la Sociología Crítica del *Curriculum* que de ella se origina como un "nuevo paso en el desencantamiento" [...] (Alonso, 1984).

Consigna de trabajo

Sistematice los sentidos que se ha ido agregando desde la síntesis que formuló en el apartado "El poder del Estado en la formulación del curriculum*".*

La acumulación de sentidos es ahora muy compleja. El *curriculum* es una prescripción sobre los contenidos de la enseñanza, ordenada y secuenciada en un plan de estudios, generalizado para numerosas escuelas a través de políticas oficiales. Pero estas políticas son socialmente interesadas, de manera que el *curriculum* no es neutro desde el punto de vista social ni sirve a intereses puramente académicos, sino que responde a intereses específicos de dominación. Por otra parte, la complejidad del campo se ha hecho mayor. En el mismo año en que Jackson publica *Life in Classroom* (1968), aparece en Gran Bretaña la primera publicación periódica especicilizada: el *Journal of Curriculum Studies*. A esta primera seguirán otras. Estas publicaciones se convierten en ámbitos de debate acerca del estado del campo y contribuyen a incrementar el número de reportes de investigación, análisis de experiencias, evaluaciones de *curricula*, etc., que quedan disponibles para el trabajo de los especialistas del campo.

Precisamente uno de ellos, Joseph Schwab, declaraba al año siguiente que el campo del *curriculum* se encontraba moribundo, en tanto estaba dominado por una forma teórica de plantear y responder sus problemas, y llamaba a un acercamiento a los problemas utilizando las "artes de la práctica". Su trabajo

[25] Se trata de un texto peculiar en sus finalidades: se produjo y publicó como texto para la formación profesional, destinado al primer curso de Sociología de la Educación Escolar y Sociedad de la Open University británica, cuyo alumnado se componía principalmente de profesores en ejercicio (Young, 1989).

(Schwab, 1983), en combinación con la obra de Stenhouse (Stenhouse, 1987 y 1991), enfoca la atención sobre el *curriculum* ya no como tema de debate teórico, sino nuevamente como asunto práctico en educación, sobre el *curriculum* como proceso y sobre los procesos de desarrollo curricular.

La teoría curricular había recogido el guante de la distinción entre *curriculum* formal y *curriculum* real: acuñó una distinción conceptual, consolidada desde entonces, entre diseño y desarrollo curricular (Coll, 1989), entre procesos de deliberación, elaboración, concreción, desarrollo y evaluación curricular (Gimeno Sacristán, 1991).

Aquí es necesaria una aclaración. El tipo de consideraciones que estamos haciendo difícilmente escape a una crítica de generalización excesiva. Unir en una misma línea interpretativa a Schwab, Stenhouse, Coll y Gimeno Sacristán –y omitir a tantos otros que podríamos ligar con ellos–, cuando se suelen hacer muchos esfuerzos para discriminarlos y captar a cada uno en su especificidad, nos coloca potencialmente ante aquella crítica, que por otra porte puede extenderse sobre todas las argumentaciones previas. Pedimos, sin embargo, que se recuerde que no estamos haciendo aquí una exégesis del término *curriculum*, sino intentando proponer una genealogía que muestre las grandes articulaciones de sentido que lo fueron constituyendo. Se puede refinar el análisis tanto como se desee; nosotros entendemos que –más allá de sus diferencias específicas– Schwab, Stenhouse, Coll y Gimeno Sacristán contribuyen, con muchos otros, a configurar un sentido específico del término *curriculum*, y que ese sentido –ligado al *curriculum* como proceso y a los procesos de desarrollo curricular– es uno de los que más frecuentemente tenemos en mente los que nos ocupamos del *curriculum*.

La transnacionalización del campo y de los curriculos

Los estudios comparados sobre la emergencia y consolidación de los currículos de los sistemas educativos nacionales entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX ofrecen evidencias de una transnacionalización de los *curricula* y del discurso sobre el *curriculum*.

En un trabajo reciente (Benavot *et al*., 1991) se hace una revisión de las materias que componen los *curricula* obligatorios del nivel elemental en cierto número de países desde la década de 1920. Los autores analizan el contenido formal de los *curricula* de diversos países en este siglo y muestran que en las últimas décadas el esbozo esencial del *curriculum* se ha hecho sorprendentemente incuestionable: un núcleo de materias (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Artes y Educación Física) aparece en la mayoría de los *curricula* oficiales en todos los períodos analizados, y se ha generalizado aun más con el tiempo. La promoción universal de un grupo de materias troncales a expensas del tiempo dedicado a otras materias se ve confirmada por la naturaleza de los conflictos curriculares que surgen en cada país: éstos se centran en cuestiones específicas (por ejemplo, la enseñanza de la evolución, o de la religión), y se da por sentada la naturaleza esencial de la estructura curricular.

Los autores abonan la tesis de que los procesos de normalización y estabilización de los *curricula* nacionales están estrechamente vinculados al desarrollo de modelos de sociedad estandarizados: “el contenido de los *curricula* escolares, especialmente los *curricula* de masas, está estrechamente vinculado al desarrollo de modelos de sociedad estandarizados y al predominio, cada vez mayor, de modelos de educación estandarizados como parte integrante de dichos modelos generales. Estos modelos de sociedad y de educación modernos y la interrelación de los mismos son semejantes en todo el mundo y producen sistemas educativos y *curricula* escolares sorprendentemente afines” (Benavot *et al*., 1991, p. 318).

Benavot y sus colegas encuentran que ya desde entonces “el discurso curricular tiene una naturaleza más universalista y de ámbito mundial que primordial y de ámbito local”, como consecuencia de lo cual pueden organizar fácilmente sus datos en categorías generales: “diríamos que estaban escritos para ser codificados”. Esta interpretabilidad directa “sugiere la importancia de los procesos transnacionales para el desarrollo de los *curricula* escolares” (Benavot *et al*., 1991, p. 323).

Hace un tiempo propusimos una hipótesis que nos parece confirmada con el correr de los años: “Desde hace por lo menos una década el *curriculum* ha sido definido como un aspecto relevante del conjunto de la política educativa en los países centrales (por ejemplo, el Reino Unido y Estados Unidos), y desde hace unos pocos años esta tendencia se ha extendido a nuestros países” (Terigi, 1997a, p. 8). Decíamos también: “La novedad de los tiempos que corren es la colocación del *curriculum* en el centro de un conjunto peculiar de acciones definidas a nivel político, de unas políticas curriculares que comparten rasgos comunes en diversos países” (Terigi, 1997b, p. 12).

Las políticas de reforma educativa que convirtieron al *curriculum* en un asunto central del planeamiento educativo tuvieron dos efectos importantes sobre los sentidos que se le asignan: el

desplazamiento del sentido del *curriculum*, de la enseñanza a la evaluación, y el establecimiento de la agenda y de los términos del debate curricular.

Efecto 1: **Desplazamiento de la enseñanza a la evaluación**. Por un lado, han impulsado la reconversión del *curriculum* de un sistema centrado en la enseñanza a un sistema centrado en la evaluación. Ésta es la idea que subyace tras el *National Curriculum* británico y sus sucedáneos de diversos países: establecer desde el nivel central una serie estandarizado de mediciones de rendimiento que se administre a toda la población escolar en momentos determinados de su trayectoria educativa, desvinculándose el Estado de las prescripciones sobre la enseñanza y depositando todos los mecanismos de regulación en la evaluación. En términos burdos: se podrá enseñar lo que se desee, pero se evaluarán logros determinados. Dicho de manera más sutil: la evaluación establecida en forma homogénea por el poder central para todos los sujetos en edad escolar se convierte en el verdadero *curriculum*. El efecto central del *National Curriculum* –desplazar la intervención del Estado en educación de la prestación al control con el fin de regular el mercado educativo– tiende a extenderse a otros países por vía de las prioridades de inversión que establecen los organismos internacionales de fomento y financiamiento educativo. De modo que puede esperarse que, en los próximos años, el *curriculum*, en su vieja acepción de prescripción sobre la enseñanza, sea reemplazado por la evaluación. En términos ilustrativos: si hasta ahora, para establecer qué se debía enseñar, era preciso analizar el *curriculum* prescripto, de aquí en adelante se deberá conocer sobre todo la evaluación.[26]

Efecto 2: **Establecimiento de la agenda a discutir y de los términos del debate**. Por otro lado, las políticas curriculares en curso en los diversos países determinan la agenda de discusión que sostienen pedagogos, docentes, políticos y diseñadores del currículo, y sobre todo las categorías mismas en términos de las cuales se plantea el debate (Apple, 1990; Kemmis, 1990; Lawn, 1990; Popkewitz, 1994).[27]

Carr ha mostrado "las interrelaciones entre los desarrollos recientes en la conducción de la teorización curricular y las formas en que la política y la práctica curriculares son ahora objeto de regulación y control por parte de los organismos y las instituciones del Estado" (Carr, 1990, p. 1). Esto merece un análisis algo más detenido porque abre la posibilidad de reflexionar hasta qué punto las políticas curriculares en las que estamos inmersos "naturalizan" conceptos, problemas y estrategias, haciendo compleja la generación de un discurso alternativo.

Por un lado, las políticas curriculares habilitan, inhiben y aun generan sus propios actores. Así, la búsqueda de la legitimidad académica ha colocado en el centro del proceso curricular a los expertos en las disciplinas, postergando a los sectores representativos de la teorización pedagógica en general, y de la curricular en particular.

Por otro lado, las políticas curriculares establecen la agenda de aquello que vale la pena discutir. En otro lugar (Diker y Terigi, 1997a) hemos analizado hasta qué punto el supuesto del vaciamiento de contenidos "obliga" a discutir la formación docente en nuestro país prioritariamente en términos disciplinarios. Los ejemplos pueden multiplicarse. Mejorar la calidad, definir las competencias básicas que hay que enseñar en las escuelas, establecer contenidos transversales, vincular contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, etc., son "prioridades" para nuestra agenda político-educativa. En términos de Popkewitz, "en los diversos informes y en las prácticas de investigación de cada país se encuentran definiciones sobre aquello de lo que es posible hablar, quién tiene que hablar y qué debe suprimirse. La preocupación del análisis consiste en descubrir cómo las categorías y distinciones de la reforma movilizan posibilidades acerca de qué es lo que debe creerse [...]" (Popkewitz, 1994, p. 42).

Un buen ejemplo lo ofrece el efecto de la política curricular federal en la Argentina, sobre las posibilidades que tienen los diseñadores de las diversas provincias para pensar el curriculum*. Hace poco más de un año analizábamos este fenómeno a través de algunos ejemplos:*
"Así, a los diseñadores jurisdiccionales del curriculum *se le ha hecho impensable una estructura curricular que difiera de la que 'naturalmente' sugieren los capítulos de los CBC.*[28] *Si esta estructura 'natural'*

[26] En el capítulo 4 analizaremos con más detalle este efecto de las políticas curriculares.
[27] En lo que sigue retomamos una línea de pensamiento que comenzamos a elaborar en el apartado "Lo que no logramos pensar sobre el *curriculum* y sobre la educación en el marco de la política curricular vigente", del artículo "Aportes para el debate curricular. Resituando el debate sobre la política curricular en nuestro país" (Terigi, 1997b).
[28] CBC. Contenidos Básicos Comunes. Los CBC "constituyen la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país (Ley Federal de Educación). Los CBC son la matriz básica para un

comienza a quebrarse para el Tercer Ciclo de la EGB, es sobre todo porque el propio discurso ministerial habilita a pensar en disciplinas, y ya no sólo en áreas, para el caso de este ciclo.
Del mismo modo, a los docentes se nos hace difícil escapar a los diagnósticos sobre el descenso de la calidad de la educación: asumimos el discurso de la calidad como una reivindicación propia, sin distinguir entre la tradición democrática y la tradición eficientista de la calidad, llegando a naturalizar cuestiones tan discutibles como que 'evaluar es mejorar', que 'para mejorar la calidad hay que evaluarla', etcétera.
Tampoco logramos pensar de otro modo las cuestiones organizacionales, que no sea disociándolas de la estructura curricular, como si la primera no determinara la segunda, y como si la segunda no operara luego como condicionante de los eventuales cambios en la primera. Es que los CBC mismos operan esta distinción, definiendo como posible (más aun, como deseable) pensar el problema del curriculum *independientemente del de la organización. Así, el 'cambio organizacional' al que nos podemos atrever se limita a flexibilizar horarios y generar algunos proyectos esporádicos, en tanto la estructura de la institución se mantiene lógicamente inmóvil, determinada como está por la estructura curricular" (Terigi, 1997b).*

Consigna de trabajo

Elabore el árbol genealógico del curriculum*, piense en cómo se fue desplegando y los énfasis que se fueron modificando. ¿Qué impacto tuvo cada uno, a su entender, en las aulas? ¿Cuál comparte usted? Trate de justificar su posición y modifíquela si es necesario a lo largo de la lectura.*

El sentido de los sentidos

Hasta aquí hemos destacado algunos elementos para una recuperación de los sentidos del *curriculum* escolar, señalando los puntos en los que nos parece que aquéllos emergen. Hemos mostrado la deriva desde la prescripción al aprendizaje real, y por último, a la evaluación. Desde luego, otras miradas privilegiarían otros puntos de emergencia. Posiblemente lo importante no sea coincidir en estos puntos de emergencia, sino en la comprensión de que este gran significante que es el término "*curriculum*" fue recibiendo, a lo largo de la historia, múltiples sentidos, que hacen poco útil pretender fijarle un origen y que convierten en una pérdida desde el punto de vista de la comprensión cualquier reducción a uno de ellos.

Podemos cerrar este capítulo volviendo sobre lo que señaláramos en su apertura: la multiplicación y dispersión temática del campo hacen que el concepto *curriculum* sea excesivo hasta tal punto que hoy se encuentra al borde del estallido. Criticar las definiciones vigentes y construir una definición "nueva", hipotéticamente libre de los errores señalados en las críticas, es un esfuerzo que sólo podría prosperar si los sentidos históricos del término se reemplazaran uno a otro, pero hemos de esperar hasta que ello no suceda de tal modo.

"Ya sea que se pretenda fundar el concepto sobre las ruinas de los errores históricos de los teóricos del campo, ya sea que se lo quiera establecer *ex nihilo* a la manera de una axiomática, no se justifica pretender inaugurar un nuevo sentido para un término que tiene tantos: nuestra creación estaría destinada, con suerte, a ser un sentido más, y con esto a sumarse a la sobrecarga del campo, sin esclarecer su abordaje" (Terigi, 1996b, p. 84). En lo sucesivo propondremos algunas discusiones necesarias y sugeriremos algunas discriminaciones que puedan convertirse en hipótesis de trabajo sobre el campo del *curriculum* y la compleja realidad de su diseño, desarrollo y evaluación.

Consigna de trabajo

Elaboración de un glosario. *Le proponemos una tarea que reaparecerá al finalizar cada capítulo del libro y que consiste en ir elaborando un glosario con algunos conceptos empleados en el tratamiento de la cuestión*

---

proyecto cultural nacional" (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Buenos Aires, 1995).

curricular.
Defina cada término en la lista que le presentamos en aproximadamente cinco renglones. En algunos caos podrá apelar a una cita textual tomada del capítulo, pero tenga en cuenta que muchas veces desplegaremos diferentes aspectos de un concepto a lo largo del capítulo, razón por la cual la definición textual puede no ser suficientemente abarcadora y se requerirá su elaboración personal. En ocasiones podrá ser necesario (y siempre es conveniente) que usted recurra a la bibliografía citada.

Estos son los términos que le sugerimos para el primer capítulo.

- *Prescripción*
- *Perspectiva técnica del* curriculum.
- *Perspectiva crítica del* curriculum.
- *Contexto de producción del* curriculum.
- *Contexto de reproducción del* curriculum.
- Curriculum *oculto.*

CAPÍTULO 2
EL CURRICULUM Y LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DEL SABER

"Dice un proverbio chino que lo último que descubrirían los peces sería el agua. Tal vez algo similar nos ocurre a los que trabajamos en educación respecto al conocimiento en la escuela"
(N. Blanco García, 1995).

ABSTRACT

En este capítulo se realiza un análisis de las características de los contenidos escolares en tanto una de las responsabilidades que tradicionalmente se asignan a la elaboración curricular consiste en seleccionar esas conductas.
Se analiza y discute la visión clásica según la cual la escuela transmite una selección socialmente significativa del conocimiento disponible en una sociedad. Al cuestionar esta imagen se señalan sus problemas con el fin de complejizar la mirada del *curriculum*. Para ello se refutan dos supuestos: el de la fidelidad del *curriculum* al saber, y el de la fidelidad de la escuela al *curriculum*.
La idea central que se desarrolla es que el contenido escolar es una construcción específica del ámbito educativo y no un reflejo de la producción social del saber.

Consigna de trabajo

1. Busque los tres últimos diseños curriculares para un nivel del sistema a su elección (inicial, primario, medio EGB o Polimodal, según sea la estructura para la cual han sido producidos).
2. Lea la sección dedicada a las fundamentaciones generales. Señale en ella las referencias a los contenidos escolares, en especial las afirmaciones que se realizan sobre la función social de la escuela en relación con el conocimiento y sobre los criterios de selección de contenidos seguidos en la elaboración de cada curriculum.
3. Analice los cambios y continuidades que presentan los tres currículos en este aspecto.
4. Deténgase luego en la presentación de las diversas áreas de contenido. Releve también allí los criterios de selección de contenidos que se utilizan para sostener la validez de las propuestas.
5. Haga un mapeo de su propia propuesta áulica. Explicite los criterios que sigue para la selección de contenidos. Analice su relación con los criterios prescriptos en los currículos analizados.

La transmisión del conocimiento socialmente significativo

¿De dónde provienen los contenidos escolares? Hace varios años, Stenhouse afirmaba:

Aun cuando pueden hallarse transformados hasta cierto punto por la cultura de la escuela [...] su origen está fuera de ese ámbito y poseen una existencia independiente. La escuela es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo, y eso supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella sobre los temas que enseño. Estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela y de las que dependen las materias escolares y con las cuales se relacionan.

Stenhouse, 1991, pp. 35-36.

Esta afirmación abre el planteo de las complejas relaciones entre la cultura y la escuela, entre los saberes y prácticas socialmente construidos y los contenidos escolares. Precisamente el *curriculum* es un dispositivo de condensación de estas relaciones; no el único, pero sin duda uno privilegiado. Iniciaremos a continuación el análisis del lugar que ocupa el *curriculum* en la comunicación de saberes y prácticas sociales en la escuela.

Los ámbitos de referencia del contenido escolar

En la consideración pública acerca de la escuela, en las razones o sinrazones para su valoración social, ronda una cierta imagen de su función en lo que respecta al conocimiento. En esta imagen, existen fuera de las instituciones educativas una serie de ámbitos con alto valor para la determinación del contenido escolar. En estos ámbitos, que llamaremos *ámbitos de referencia* para el contenido escolar, tienen lugar prácticas sociales específicas, como consecuencia de las cuales se generan saberes también específicos que la escuela deben a considerar en su *curriculum* y transmitir en la enseñanza.

Típicamente, las instituciones de generación de conocimiento académico (las universidades, los centros de investigación) forman parte de estos ámbitos: cualquiera desearía que las escuelas transmitieran a los niños y jóvenes que asisten a ellas conocimiento académicamente valioso y actualizado, y lo hicieron en forma rigurosa. Pero también, a medida que se suceden los cuestionamientos a la escuela, se añaden otros ámbitos considerados valiosos: el mundo del trabajo, los desarrollos tecnológicos, las actividades corporales en general y deportivas en particular, la producción artística en sentido amplio, el campo de la salud, las múltiples formas de ejercicio de la ciudadanía, y tantos otros, ofrecen para diversos sectores de la sociedad un universo de saberes y prácticas que la escuela debería transmitir.

Estas prácticas y saberes generados en aquellos ámbitos constituyen, en la imagen que estamos analizando, un *universo de referencia* para el *curriculum* escolar. Son saberes y prácticas que potencialmente, por su alto valor social (porque distinguen un determinado campo de conocimientos, porque habilitan a quien los posee para una serie de acciones, etc.), deberían ser transmitidos en las instituciones que masivamente se han dispuesto para tal fin y a las que las personas que se encuentran entre ciertos límites de edad están obligadas a asistir: las escuelas en sus diversas formas. Como, desde luego, no puede esperarse que *todos* los saberes y prácticas se transmiten en la escuela (porque el tiempo de formación es limitado), la elaboración curricular consiste sobre todo en *seleccionar*, de aquel universo de referencia, los conocimientos que efectivamente se transmitirán en la escuela.

La imagen sigue aproximadamente así: el *curriculum* escolar contiene una selección de aquellos saberes y prácticas, la mejor que se puede construir en función del criterio principal de significatividad social. Las escuelas, a través de su accionar cotidiano en la tarea de enseñanza, transmiten a los niños y jóvenes los conocimientos socialmente significativos que contiene el *curriculum*, lo que se pone de manifiesto observando las clases que se desarrollan a diario en ellas.[29]

Esta imagen supone el carácter socialmente desinteresado del *curriculum* y, en consecuencia, desconoce los señalamientos de la teoría crítica que analizamos en el capítulo precedente. Sin embargo, alienta muchos de nuestros esfuerzos hacia el *curriculum* escolar y hacia el mejoramiento de las escuelas, y en ella se apoya el alto valor público que se reconoce a la función social de la escuela con respecto al conocimiento.[30]

Afortunadamente, tantas décadas de desarrollo de un campo en torno al *curriculum* han generado y sedimentado una serie de conceptos que permiten analizar esta imagen y señalar sus múltiples problemas. Éste es el propósito del capítulo: cuestionar esta imagen e instalar en el análisis que estamos desplegando los conceptos que permitan, por lo menos, enfocar de manera más compleja el *curriculum* escolar.

Cómo discutir una ilusión y perseverar en la enseñanza

Se trata de discutir una ilusión: que la escuela pone a disposición de los alumnos versiones fieles del conocimiento valioso socialmente construido. Anticiparemos que esta ilusión sólo puede sostenerse sobre el supuesto de una *doble fidelidad*: 1) la fidelidad del *curriculum* al saber y 2) la fidelidad de la escuela al *curriculum*. El cuestionamiento de esta doble fidelidad estructura los dos desarrollos que siguen.

---

[29]En el próximo capítulo analizaremos las ligazones de esta imagen con un modo de entender los procesos curriculares como procesos de aplicación.

[30]La escuela cumple, además, otras funciones sociales que son objeto de un alto grado de valoración, pero aquí nos interesa analizar la que se refiere a la transmisión del conocimiento socialmente significativo.

El supuesto de la fidelidad del curriculum al saber

Es necesario señalar "las dificultades de la empresa misma de pensar que los contenidos escolares guardan referencia completa con respecto al saber experto, o saber de las disciplinas" (Terigi, 1997c, p. 1). Nuestro análisis se centrará en dos tipos de dificultades principales: las que devienen de los criterios de selección y las que devienen de la fabricación del contenido escolar como objeto didáctico, esto es, como un objeto cuya naturaleza es relativa al funcionamiento de la enseñanza.

El primer problema es el de la selección. Es sensato suponer que no puede esperarse que las escuelas lo enseñen todo: la selección es imprescindible. El concepto de *curriculum nulo* (o ausente, o cero) que presentamos en el capítulo anterior no hace sino poner esto de manifiesto. Hace ya casi veinte años, Eisner llamó la atención de los pedagogos en general, y de los diseñadores de currículos en particular, sobre los procesos de selección y exclusión que siempre tienen lugar cuando se formula un *curriculum*. Eisner acuñó el concepto de *curriculum nulo* para referirse a **lo que las escuelas no enseñan**.

[...] las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual.

Eisner, 1985, p. 107.

Como señalan estudiosos del concepto, "el *curriculum* nulo llama nuestra atención de manera explícita sobre lo que es desde hace mucho una cuestión de sentido común, esto es, que cuando se desarrolla un *curriculum* se dejan cosas afuera. Es un axioma en el campo curricular que las escuelas no pueden enseñarlo todo" (Flinders et al., 1986).

Esta idea de selección debe entenderse no en relación con toda la cultura (si tal cosa pudiera definirse) sino, de modo más particular, con un *universo curricular de referencia*, constituido por el conjunto de saberes y prácticas que es posible enseñar en las escuelas.

Un ejemplo puede ayudarnos a entender. En el primer grado de la escolaridad básica no se enseñan logaritmos. Nadie diría, sin embargo, que los logaritmos forman parte del curriculum *nulo del primer grado de la escolaridad obligatoria, sencillamente porque no es razonable esperar que este contenido se enseñe y se aprenda en ese momento de la escolarización. Hablamos de* curriculum *nulo para referirnos a aspectos de la cultura susceptibles de ser transmitidos en la escuela en las condiciones normales en que tiene lugar la educación, pero que sin embargo se decide excluir de la enseñanza.*

Consigna de trabajo

1. Piense ejemplos de contenidos tradicionalmente excluidos del curriculum *escolar, en especial en las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. Trate de justificar por qué deberían incluirse y de explicar por qué se excluyen.*
2. Si ha trabajado recientemente con el curriculum *de su jurisdicción, señale una novedad que éste aporte en términos de contenidos que usted cree que, aunque esté prescripta, no va enseñar. Trate de justificar por qué no debería incluirse y de explicar por qué la excluye.*

El concepto de *curriculum* nulo tiene el mayor interés porque, como Eisner argumenta, lo que no se enseña en las escuelas es tan significativo, desde el punto de vista del análisis de la educación, como lo que sí se enseña:

Defiendo esta posición porque la ignorancia no es simplemente un vacío neutral; ejerce efectos importantes sobre los tipos de opciones entre las que podemos elegir, las alternativas que podemos examinar y las perspectivas desde las cuales analizamos una situación o un problema.

Eisner, 1985, p. 97.

En este análisis, lo que se convierte en un problema son los *criterios de selección*. Parte de la legitimidad del currículo se funda en el supuesto de que la selección es neutra, desinteresada. Pero, como bien han señalado Flinders, Noddings y Thorntorn, relegamos muchos contenidos al *curriculum* nulo por su carácter conflictivo, por su carga ideológica controversial (Flinders et al., 1986).

Hay en este sentido polémicas curriculares históricas que es posible recoger. Una de ellas es la que se refiere a la enseñanza de la evolución. El mismo Eisner ponía el concepto de evolución como un ejemplo tangible de la exclusión de contenidos conceptuales de los currículos, en este caso de Biología. Es frecuente encontrar currículos de Biología, o de Ciencias Naturales en general, que proclaman entre sus propósitos que se espera que los alumnos puedan apropiarse del conocimiento sustantivo de las disciplinas intervinientes y construir un enfoque científico acerca del mundo. Y es recurrente que muchos de esos mismos currículos omitan plantear la cuestión de la evolución o lo hagan con un enfoque pueril, para soslayar los conflictos que los modelos evolucionistas generan frente a otras posiciones. Es imprescindible tener en cuenta en este punto del análisis el señalamiento de Eisner de que la ignorancia no es un vacío neutral, sino que ejerce efectos sobre el modo en que pensamos el mundo: no hay modo de construir una visión científica de la realidad si se priva a los aprendices de modelos teóricos con alta capacidad explicativa y que enmarcan la producción del conocimiento biológico de este siglo. En este sentido, relegar los modelos evolucionistas al curriculum *nulo es contrariar el propósito general proclamado en el* curriculum *formal o escrito.*

Claro que la afirmación de que relegamos muchos contenidos al *curriculum* nulo por su carácter controvertido, valiosa para entender que las exclusiones no carecen de carga ideológica, nos pone ante el riesgo de suponer que lo que sí se incluye en el *curriculum* es la porción de los conocimientos con la que todos estaríamos de acuerdo.

No se trata de que se excluye lo controvertido y se incluye en cambio lo socialmente neutro o, mejor aun, lo valorado por todos: todo el proceso de elaboración del *curriculum* escolar (de cada nuevo documento curricular), pero sobre todo la construcción histórica de las *tradiciones curriculares* (que son los marcos dentro de los cuales se mueven los diseñadores de currículos y que determinan lo que es aceptable para *todo* currículo), están atravesados por intereses, son *socialmente interesados*, y sólo debido a un largo enmascaramiento histórico hemos terminado por creer que es posible la neutralidad en casi todo, excepto en una pequeña cantidad de cuestiones que relegaríamos al *curriculum* nulo.

Durante décadas, el *curriculum* escolar sostuvo su legitimidad en su supuesta neutralidad y en su también supuesta referencia al “verdadero” conocimiento, al conocimiento científico. Pero, desde comienzos de los ‘70, las investigaciones y reflexiones desarrolladas en el marco de la sociología del currículo señalaron las relaciones de poder que subyacen tras la determinación de lo que debe contar como conocimiento escolar.

El currículo escolar fue redefinido, gracias o, estos aportes, como una producción cultural implicada en relaciones de poder. Las disciplinas escolares se reconceptualizaron como formas históricas y particulares de sistematizar el conocimiento: el *curriculum* académico, con sus disciplinas individuales separados, sus jerarquías de conocimiento válido y su exclusión del conocimiento no escolar, se analizó como instrumento de legitimación de las formas culturales privilegiadas por los grupos dominantes, y por tanto, como instrumento de exclusión de vastos sectores sociales (Young, 1971).

La neutralidad curricular no es posible, lo cual no hace imposible la justicia curricular, pero obliga a plantearse con insistencia y en actitud políticamente vigilante el problema de la elaboración curricular.

Connell planteó hace poco el concepto de justicia curricular, que identificó con el cumplimiento de tres principios en el *curriculum*: la atención de los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común o principio de ciudadanía, y la producción histórica de la igualdad (Connell, 1997).

Aplica estos principios al análisis curricular y califica como "*curricula* injustos" a los que niegan alguno de estos principios:

1. "El principio de los intereses de los menos favorecidos es negado por cualquier práctica curricular que confirme o justifique esta situación" (Connell, 1997, p. 70): cuando los temas económicos se plantean desde la perspectiva de los ricos, y no desde la situación de los pobres; cuando las relaciones raciales y las cuestiones territoriales se plantean desde la perspectiva de los conquistadores, y no desde la de los indígenas...
2. "Se niega el principio de la ciudadanía cuando el *curriculum* incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener una mayor participación que otros en la toma de decisiones" (Connell, 1997, p. 71). Son injustos, a la luz de este principio, los *curricula* elaborados desde una única posición dominante, porque una parte necesaria de los conocimientos y de las habilidades que requieren quienes participan en una democracia es la comprensión de las culturas y los intereses de los otros participantes.
3. "Se niega el principio de la producción histórica de la igualdad cuando se obstaculiza el cambio en esa dirección" (Connell, 1997, p. 72). Para este autor, la práctica de injusticia curricular más habitual en este sentido es la obstrucción del cambio mediante la codificación de la cultura. "Evidentemente, todos los *curricula* implican una codificación. Pero algunos descansan sobre cuerpos de conocimiento cerrados y definen la enseñanza como instrucción autorizado en unos contenidos determinados. Otros abarcan el cambio cultural e investigan en la creación de nuevos significados" (Connell, 1997, pp. 72-73). Un ejemplo ilustrativo, a su juicio, es el de la literatura y la polémica pública sobre el *canon* literario.

Consigna de trabajo

1. Analice los contenidos que se enseñan en algún área curricular que usted conozca más o le interese. Identifique puntos de conflictividad que puedan haber producido formulaciones peculiares de los contenidos. Trate de reconocer exclusiones; si no es especialista del área, para hacerlo podrá recurrir a quien sí lo sea; esto enriquecerá su perspectiva.
2. Lea la siguiente cita de Connell:
"Reconocer que se puede organizar el conocimiento de forma diferente, y que las distintas formas de construirlo favorecerán y desfavorecerán a diferentes grupos, supone arriesgarse a caer en un relativismo. Ha habido sistemas educativos para los que el beneficio político constituía el criterio de elección del curriculum*. Éste fue el caso de la Unión Soviética, y en Estados Unidos la extrema derecha está haciendo todo lo posible para imponer la misma lógica.*
Es importante evitar esto, ya que desaparecería el elemento de verdad independiente propio, por ejemplo, de la interpretación científica del mundo y, por tanto, la posibilidad de crítica de los mismos planes políticos. (Señalar que esas interpretaciones están conformadas por el género y la clase social no equivale a decir que éstos son sus únicos contenidos [...])" (Connell, 1997, p. 65).
3. ¿Cómo puede pensarse la justicia curricular para el área que usted analizó?

Nuestro análisis sobre el problema de la fidelidad del contenido escolar al saber disciplinario no puede desconocer, por otra parte, que exteriormente al tipo de cuestionamientos abierto por la NSE, hace ya más de diez años que el concepto de *transposición didáctica* señaló la distancia existente entre el conocimiento académico y el contenido escolar (Chevallard, 1997, versión francesa, 1985) en el marco de la crítica epistemológica al diseño del *curriculum* escolar.

Como se sabe, y según hemos insistido en otros lugares (por ejemplo en Terigi, 1996b), la teoría de la transposición didáctica emergió en el campo educativo en un momento particular. Se intentaba explicar el fracaso de la introducción de la llamada Matemática Moderna en la escuela, aun cuando era el conocimiento disciplinario más actualizado de que podía disponerse en aquel momento (Arsac, 1992), diciendo que se constataba una distancia sistemática entre el saber erudito y el saber enseñado en las escuelas. Lo que el concepto de transposición didáctica intentó aportar a la discusión es la idea de que esa distancia, lejos de ser un desvío, era completamente esperable en tanto el conocimiento erudito no puede existir en la escuela como no sea a través de su transposición en contenidos curriculares (Chevallard, 1997).

Esa transposición conlleva cierta infidelidad: “la infidelidad del saber enseñado al saber erudito se traduce en los hechos por una originalidad respecto del saber erudito, originalidad cuyos rasgos estructurales se explican precisamente por la naturaleza de las limitaciones que pesan sobre el saber enseñado. Esta originalidad supone un *trabajo de fabricación* del saber enseñado a partir del saber erudito. Es este trabajo de fabricación lo que constituye por definición la transposición didáctica” (Arsac, 1992, p. 3. La cursiva es nuestra).

Las limitaciones que pesan sobre el saber enseñado convierten a este proceso de transposición, ya no en una modalidad indeseable del funcionamiento escolar del conocimiento, sino en un proceso curricular característico. Es que los saberes y prácticas construidos en los ámbitos de referencia del *curriculum* no pueden insertarse en las escuelas tal como funcionan en su contexto de origen; se hacen necesarios, primero, una descontextualización, y después un proceso de recontextualización, para adecuarlos a las particulares condiciones de funcionamiento de la institución llamada escuela.

Siguiendo los análisis de Lundgren, los procesos de descontextualización y recontextualización son inherentes al funcionamiento del sistema escolar, porque la existencia de éste descansa en la separación entre los contextos de producción y reproducción del conocimiento en las sociedades (Lundgren, 1992). El *curriculum* se ocupa de modo fundamental de la reproducción del saber.

La descontextualización, pese a que es un proceso necesario, acarrea el riesgo de la pérdida de sentido del contenido escolar. Hemos señalado en otro lugar:
“Si las advertencias sobre la pérdida de referencia de los saberes escolares son de por sí reveladoras de los fenómenos de descontextualización, más lo son los análisis acerca de la artificialidad de determinadas prácticas escolares. Como hemos sostenido en otro lugar, ‘debe reconocerse que con relativa frecuencia la enseñanza escolar propone la apropiación de rutinas, prácticas, información, de dudosa filiación con las ciencias, las prácticas sociales existentes extramuros y aun los propósitos expresados formalmente en los curricula*. Podríamos decir que las prácticas escolares suelen proponer artefactos, en el sentido de invenciones generadas por las propias prácticas escolares cuyo sentido no parece apoyarse en algún referente extramuros’” (Baquero y Terigi, 1996, p. 5).*
“Desde luego, toda actividad escolar supone cierta ruptura con las actividades propias de los campos de referencia: la investigación del científico no puede replicarse en la enseñanza de las ciencias, y el niño que escribe un cuento no es un pequeño literato, no obstante, nadie diría que la escuela no debe preocuparse por la actividad experimental o por la escritura de textos ficcionales. El problema surge en primer lugar cuando se pretende que al seguir una secuencia de manipulaciones estipulada en una guía construida por el docente es como si *el niño realizara investigación experimental; y continúa cuando se comienza a creer que* hay que *hacer experimentos en clase (o* que hay que *escribir un cuento por semana), sin que se sepa por qué o para qué: inadvertidamente, habremos construido un artefacto.*
Numerosas prácticas de las que tiñen la enseñanza cotidiana de las artes en las escuelas pueden analizarse como artefactos. La tradicional ocupación de las horas de música en la enseñanza de las canciones patrióticas, la utilización de las efemérides como justificativo para ejercitar coreografías folclóricas, la confección de carpetas donde los alumnos exhiben la correcta ejecución de técnicas de dibujo y pintura, una pro clase o sesión; todos estos son ejemplos un tanto tradicionales –pero no por eso sin vigencia– de los modos en que la escuela ha generado unos objetos y objetivos para las asignaturas llamadas artísticas, que los mismos docentes de estas disciplinas dudan en reconocer como propios y atribuyen a las condiciones que la escuela impone a la enseñanza en el área” (Terigi, 1998a, p. 35).

El supuesto de la fidelidad de la escuela al curriculum

Este supuesto atraviesa el campo curricular en la forma de una hipótesis (la hipótesis de aplicación) que discutiremos con mayor detalle en el próximo capítulo. Adelantaremos que, así como las visiones clásicas conciben la política curricular como un proceso progresivo de redacción de un documento, suelen “saltearse” el nivel institucional por considerarlo como un mero “eslabón de transmisión” de las directrices curriculares a sus ejecutores, los docentes.

La imagen clásica parte de suponer que el *curriculum* oficial prescribe ciertas metas para la enseñanza, que son las mismas que reaparecen en el nivel institucional, sólo que adecuadas a la escala en que nos encontramos, por medio de una planificación que especifica tal vez en qué plazos, y por medio de qué recursos, se alcanzarán las metas propuestas. Esa planificación institucional se realiza sin otras

modificaciones que las que hacen factible su aplicación (modificaciones que, en rigor, deben estar previstas en la planificación misma), de modo que, consultando los planes docentes, y más aun, observando las clases, veremos realizarse las acciones que conduzcan unívocamente a las metas definidas a nivel político y replicadas a nivel institucional.

Esta imagen supone que los sujetos son ejecutores de una norma y no sus intérpretes. Pero, como ha mostrado Lundgren, cuando se establece el proceso de elaborar un *curriculum* hay una nueva separación del contexto de reproducción en dos contextos sociales: el de la formulación y el de la realización (Lundgren, 1992). Aquí se afirma que las instituciones concretas operan sobre lo prescripto, sobre el *curriculum* como dispositivo para la reproducción, contribuyendo en parte a definir su realización. A partir del momento en que un nuevo diseño curricular llega a la institución hasta el momento en que sus prescripciones comienzan a implementarse en las aulas concretas, y desde luego produciendo la implementación, median sujetos concretos que, desde determinados roles institucionales, agrupados internamente de diversas maneras, movidos por intereses muchas veces encontrados, intervienen activamente en la redefinición de lo que se enseño en las escuelas.

Consigna de trabajo

En los últimos dos años, casi con seguridad las escuelas han recibido documentos curriculares o anuncios de cambios en este sentido. Busque el libro de circulares de una escuela correspondiente a este período. Lea las comunicaciones internas que allí se consignan.

a) ¿Cómo aparece allí lo prescripto en el nivel de la gestión política?
b) ¿Cuáles son las huellas de la intervención directa de las autoridades de la institución para redefinir lo prescripto? ¿Puede deducir la visión que las autoridades tienen de su propio rol en cuanto a los procesos curriculares?
c) ¿Qué impacto puede tener esta circular en los procesos curriculares que involucran a los docentes en forma directa?

En general, las instituciones escolares elaboran año a año un plan de trabajo para el ciclo lectivo. Algunos planes son simples cronogramas de actividades, en los que se establecen fechas y responsables para las acciones que, desde la gestión política, se ha indicado que las escuelas deben realizar, y para aquellas que las escuelas reproducen todos los años sin necesidad de que se les prescriba hacerlo. Otros planes son verdaderos proyectos institucionales, en los que las acciones que se secuencian responden a metas establecidas con claridad y compartidas por el conjunto de los actores.

El lugar que ocupan las prescripciones curriculares en estos planes es diverso. Muchas veces, en especial si el documento curricular no ha cambiado durante varios años, se hace difícil identificar en ellos las prescripciones establecidas en el nivel de la gestión política. En cambio, cuando el diseño curricular cambia formalmente, el plan institucional suele reflejar la “novedad”. En qué medida esto involucra algo más que expresiones formales, es algo que debe analizarse en cada caso.

Lo que está claro es que un proceso de modificación de las prescripciones curriculares requiere la movilización de los actores institucionales para lograr el impacto en las prácticas concretas. La imagen del documento que “se recibe y se archiva”, o “se expone formalmente”, pero no se trabaja a nivel de los grupos institucionales, es sin duda frecuente...

Saliéndonos de los planes institucionales, que en cierto modo objetivan las modificaciones que sobre lo prescripto produce cada institución escolar, interesa señalar que el trabajo institucional va mucho más allá, contribuyendo a determinar en buena medida el éxito o el fracaso de una intención prescriptivo plasmada en un *curriculum*.[31]

Es interesante pensar las consecuencias del cuestionamiento de esta doble fidelidad para la formación inicial de los docentes. Si se supone la fidelidad del curriculum *al saber, la formación docente debe*

[31]En el capítulo 5 analizaremos con más detalle el papel de las instituciones en relación con el *curriculum*, análisis tanto más necesario por cuanto las políticas de reforma hacen de la intervención institucional sobre el *curriculum* una proclama.

ocuparse de la transmisión de conceptos disciplinarios para que los maestros y profesores lo transmitan a su vez en las escuelas. Si se cuestiona tal fidelidad y se sostienen efectos didácticos que actúan en la fabricación del contenido escolar, la formación necesita incorporar el análisis didáctico como herramienta sin la cual los contenidos se hacen ininteligibles. Si se supone la fidelidad de la escuela al curriculum, *la formación inicial debe sumergir a los futuros maestros y profesores en los textos curriculares confiando en su ejecución una vez que han sido aprendidos. Si se duda de esta fidelidad, la formación deberá apuntalar la autonomía profesional de los futuros docentes, entendida como quería Stenhouse, como una base para el trabajo en colaboración (Stenhouse, 1991).*

Una pregunta que le concierne: ¿Cómo se fabrica el contenido escolar?

En este punto debería estar firmemente establecida la idea de que el contenido escolar no es un reflejo de la producción social del saber, sino una construcción específica del ámbito educativo y, por tanto, una *fabricación* de naturaleza didáctico. Este objeto didáctico tiene, en cuanto tal, características particulares, y debería ser claro que éstos no son problemas o defectos de un contenido "mal elaborado" sino rasgos producidos por el inevitable proceso de escolarización del saber.

Características del contenido escolar [32]

Estas características intrínsecas son las siguientes:

– la fuerte descontextualización de los saberes y de las prácticas;
– su adscripción a una cierta secuencia de desarrollo;
– su sumisión a ritmos y rutinas que permitan la evaluación;
– la sensibilidad de la fabricación del contenido a los efectos de poder que tienen lugar en toda sociedad.

Nos referiremos brevemente a cada una de ellas.

• **Primera característica**: la descontextualización de los saberes y las prácticas. Ya nos hemos referido al proceso de descontextualización y a la recontextualización siguiente. Agregaremos aquí que el contenido escolar tiene algunas propiedades que lo diferencian cualitativamente de los saberes y las prácticas construidos en los ámbitos de referencia del *curriculum* escolar, entre otras:

[...] - el contenido escolar funciona asertivamente, en contraposición con los procesos de revisión, debate y pregunta permanente de que son objeto los saberes en las disciplinas científicas;
- el contenido escolar no se conforma sólo con versiones escolares de los saberes y prácticas construidos en los ámbitos de referencia del curriculum escolar: incluye un conjunto de dispositivos didácticos, de herramientas construidas para facilitar la enseñanza (la recta numérica para facilitar la comprensión de la sucesión e iteración de los números naturales, las familias de palabras para facilitar el trabajo sobre aspectos de ortografía, etc.) que se convierten de hecho en contenidos, en tanto no sólo "sirven para enseñar" sino que, en rigor, "se enseñan";
- la fabricación del contenido escolar da lugar inclusive a la construcción de artefactos.

Terigi, 1997c, pp. 3-4.

Los procesos de recontextualización han sido analizados de manera interesante por Bernstein, un autor que emergió en el campo curricular con *Knowledge and Control* (Young, 1971) y que desde entonces no deja de ofrecer análisis del discurso pedagógico de gran relevancia para nuestro asunto. Nos interesa

[32]Elaboré estas características por primera vez para la ponencia "Sobre las características del conocimiento escolar", realizada en el seminario *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, organizado por el Centro de Estudios Multidisciplinarios en mayo de 1997. Después profundicé su sentido y lo referí al área de las Artes para el artículo "Reflexiones sobre el lugar de las Artes en el curriculum escolar" (Terigi, 1998a). Por último, trabajadas en diversas instancias de capacitación con docentes de varias provincias, alcanzan la forma con la cual las presento en esta obra.

Bernstein porque no postula la mera selección cultural sino que afirma que el discurso pedagógico crea un nuevo producto cultural (véase, por ejemplo, Bernstein, 1998). Retomando conceptos de Bernstein, dos colegas argentinos han escrito lo siguiente:

Es inevitable que los saberes elaborados y las prácticas culturales sufran modificaciones en las sucesivas operaciones de transposición, en su "contenidización". Por lo tanto, la educación siempre construye un saber "artificial", propio, inventado, simplificado. Al traducir, "traiciona". Entonces, ¿cuál es la validez de ese contenido a enseñar? ¿Se trata de una falsificación del saber "verdadero"? La escuela usa los saberes para sus propios fines y su propia utilidad. El problema mayor reside quizás en que los docentes y los alumnos tienden a olvidar que se trata de objetos inventados para la tarea de educar. Lo que muchas veces se olvida es que ese saber o esa actividad ha sido descontextualizada de su actividad de origen y recontextualizada en la escuela. Los contenidos son –más allá de su utilidad intrínseca y su valor de verdad– "excusas" para educar. Sólo son buenos y útiles pretextos para educar.

Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 35.

• **Segunda característica**: la adscripción del *curriculum* a una cierta secuencia de desarrollo. Esta característica supone cierta subordinación del *curriculum* escolar al desarrollo; esto es, la elaboración, selección, reorganización y ajuste del contenido según dos fuentes de normatividad:

a) Los ritmos y secuencias que proponen las *psicologías del desarrollo vigentes en la teorización psicoeducativa*. La idea de que los sujetos que pertenecen a un mismo nivel de edad tienen un funcionamiento cognitivo similar, aun si ya encuentro dificultades en las disciplinas psicoeducativas, es una de las bases de la combinación, tradicional en el sistema, entre una perspectiva graduada de la enseñanza y la obligación de que los sujetos ingresen a determinada edad. En el mismo sentido, muchas veces los currículos, olvidando la artificialidad del dispositivo escolar y del desarrollo que éste induce, justifican determinadas prácticas pedagógicas como mejores porque se encuentran en línea con el supuesto desarrollo natural.
b) Los ritmos que determinan las *trayectorias escolares de los sujetos*: aunque desde el punto de vista psicoevolutivo sea posible que los sujetos pertenecientes a un mismo grupo de edad tengan un funcionamiento cognitivo similar, es claro que no se puede pensar el mismo conjunto de contenidos en un área como, por ejemplo, Matemática, para sujetos escolarizados y con una trayectoria escolar previa regular, que para sujetos que inician su escolarización. La trayectoria formativa de los que asisten a la escuela en calidad de alumnos y su situación vital diferente inciden (o deberían incidir) en la determinación del contenido. Los currículos suelen construirse suponiendo un tránsito regular de los sujetos por el sistema educativo en sus diferentes niveles de escolarización.[33]

A esta altura, el lector puede haber acumulado una considerable inquietud. ¿Cómo se resuelven estos problemas? Concédanos un tiempo más para delinear las dos características restantes, y volveremos sobre el punto.

• **Tercera característica**: la sumisión del contenido escolar a ritmos y rutinas que permitan la evaluación. Con su reconocida agudeza, Jackson nos ha sugerido que visualicemos a las escuelas básicamente como recintos evaluativos (Jackson, 1991). Aquí agregaremos que no se evalúa el ajuste del conocimiento del alumno a los saberes y prácticas de los ámbitos de referencia del *curriculum* escolar, sino su disposición de *versiones escolares* de tales saberes y prácticas. Estas versiones comprenden, inclusive, los artefactos y los dispositivos didácticos. Así, si hemos invertido buena parte del primer grado de la escolaridad elemental en enseñar a los alumnos a manejar la recta numérica, evaluaremos este manejo con independencia de que lo hayamos concebido originalmente como un dispositivo para la enseñanza.

[33]Ésta es una de las razones por las que, cuanto más especializados han sido los currículos para la escuela primaria, menos útiles han resultado para orientar los procesos de enseñanza de los mismos contenidos a sujetos con una trayectoria escolar irregular (adultos, adolescentes que reingresan a la escuela, etcétera).

Por otro lado, la evaluación se lleva a cabo siempre desde una perspectiva particular, que es la que se tuvo en cuenta para definir los objetivos de la enseñanza. Es entonces cuando se advierte que no todos los contenidos escolares tienen la misma prioridad en los procesos de evaluación. Esto es evidente cuando estamos frente a procesos de acreditación: allí, cuando se juega "lo que se debe tener en cuenta como aprendizaje", las disciplinas ligadas a los modos de representación convencional (y en especial, Lengua y Matemática) ocupan el lugar central. Todos los que hemos pasado por la escuela sabemos los criterios y las asignaturas que se privilegian según aquellos juicios de valor.[34]

Las valoraciones diferenciales inciden de manera decisiva en la mirada pública, en la mirada del público, sobre el propio objeto de la educación. Sonarán vientos de catástrofe si los resultados de los operativos nacionales de evaluación de la calidad no comienzan a mostrar ritmos sostenidos de mejora de los indicadores de rendimiento en Lengua y Matemática; pero no habrá alarma (de hecho no la hay) si la enorme mayoría de los alumnos egresa de nuestras escuelas sin haber accedido, por ejemplo, a un mínimo de saberes ligados con la experiencia y el disfrute de la producción artística.

Terigi, 1998a, p. 42

• **Cuarta característica**: la sensibilidad de la fabricación del contenido escolar a los efectos de poder. Un clásico en los estudios curriculares, Michael Apple, ha analizado extensamente las relaciones entre ideología, poder, control y *curriculum* (véase, por ejemplo, Apple, 1987). Los efectos de poder inciden de manera específica en la clasificación del conocimiento escolar. Así, por ejemplo, se propone una distinción entre artes y ciencias, que es una oposición "entre los sentimientos y los hechos, la intuición y la inferencia, el goce y lo deliberado, la síntesis y el análisis, las sensaciones y el cerebro, lo concreto y lo abstracto, la pasión y la acción, lo mediato y lo inmediato, o la verdad y la belleza [...]" (Goodman, citado en Greene, 1994, p. 109).

Además de producir clasificaciones, estos efectos de poder dan lugar a valoraciones diferenciales: la primacía de las asignaturas consideradas "racionales" relega a otras disciplinas –las artes, o las disciplinas ligadas al cuerpo– a un lugar menor en el *curriculum* de la escuela masiva. Los efectos de poder operan también determinando qué, del conjunto de la experiencia cultural de la humanidad, es digno de entrar a la escuela y formar parte de su propuesta formativo, como hemos analizado con anterioridad. El currículo tiende a recoger los saberes y conocimientos que cuentan con legitimación social y a confirmarlos precisamente por haber sido objeto de selección:

Se produce una situación tal que se selecciona el conocimiento que se considera valioso y, puesto que no hay en la realidad un punto cero, se valora aquel conocimiento que ha sido seleccionado. Lo mismo ocurre, evidentemente, con lo que se excluye: se queda fuera por no ser de valor y carece de valor por haber quedado fuera de la elección.

Blanco García, 1995, p. 195.

En el *curriculum* van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural. Las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados, relegados y despreciados por el otro.

Da Silva, 1998, p. 70.

Consigna de trabajo

Si usted es un formador de docentes, retome las cuatro características que hemos expuesto. Piense ejemplos

[34]Para un desarrollo amplio de la cuestión de la evaluación, véase Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996.

ligados a su experiencia profesional en el campo educativo. Reflexione sobre las consecuencias de esta caracterización de los contenidos curriculares para los planteos a desarrollar en la formación de los futuros maestros y profesores.

Características, no problemas

Anticipamos cierta inquietud del lector: ¿cómo resolvemos todos estos problemas de los contenidos escolares? Es necesario insistir en que nos hemos referido a *características* del contenido escolar, y no a *problemas* derivados de una supuesta "mala definición". Se trata de rasgos intrínsecos al contenido escolar, que en rigor generan una tensión entre aspectos positivos y aspectos preocupantes del contenido en cada caso:

- La descontextualización de los saberes y las prácticas constituye una condición para que la enseñanza sea posible. No podemos enseñar la ciencia de los científicos, o el deporte del alto rendimiento deportivo, en nuestras escuelas y a nuestros alumnos, justamente porque los contextos de producción de los saberes y prácticas involucrados en los desempeños que tomamos como ejemplos son muy especializados y las escuelas no comparten esa especialización; la especialidad de las escuelas es la enseñanza. La descontextualización de los saberes y prácticas con respecto a los ámbitos de referencia, y su recontextualización de acuerdo con las características del dispositivo escolar, son procesos intrínsecos a la empresa misma de enseñar. El riesgo existe, claro está, y se refiere sobre todo a la pérdida de sentido: a una descontextualización tan radical del contenido escolar con respecto a los saberes y prácticas de los ámbitos de referencia, que ya no sea posible reconocer qué se está enseñando, cuál es su fuente, a qué remite. Buena parte de la didáctica reciente (como la instalación de la resolución de problemas como eje de la actividad matemática en la escuela, o la exigencia de que la escuela procure generar situaciones en las que leer y escribir tenga sentido) puede verse como un esfuerzo por recuperar el sentido del conocimiento escolar, mediante la aceptación de los necesarios procesos de fabricación.
- El ajuste al desarrollo está en la base de la posibilidad de la enseñanza, en tanto constituye una de las direcciones en que se realiza el trabajo didáctico; pero nos coloca fácilmente ante el riesgo del sesgo evolutivo. Como se sabe, currículos enteros se han organizado en torno a una didáctica del desarrollo que propuso "el desarrollo como objetivo fundamental del aprendizaje escolar" (Coll, 1989, p. 25). Se estableció así un verdadero temor a enseñar, y se estimuló a los docentes para que se vieran más como facilitadores del desarrollo y creadores de ambientes apropiados, que como enseñantes. Este riesgo está siempre presente, a pesar de las críticas a que han sido sometidos los enfoques exclusivamente evolutivos del *curriculum*.
- El ajuste a la evaluación hace posibles el control y la publicidad de los resultados del trabajo escolar, y por tanto contribuye al carácter público de la escuela y al ajuste de la enseñanza. Estamos acostumbrados a ver la evaluación como un control de la escuela sobre los alumnos, pero también se la puede pensar como la actividad a propósito de la cual la escuela da cuenta pública de su accionar.

Sin embargo, es posible que este ajuste derive en una sumisión de la enseñanza a la evaluación, como lo atestigua el caso inglés:[35] en países que, como Inglaterra y Gales, llevan años aplicando políticas de *curriculum* nacional, la evaluación establecida en forma homogénea por el poder central para todos los sujetos en edad escolar se ha convertido en el verdadero *curriculum* (Elliot, 1995).
- Por último, la sensibilidad del contenido escolar a los efectos de poder constituye la médula del carácter público de la escuela porque expresa cierta relación del contenido escolar con las prácticas sociales. La definición misma del contenido educativo supone la construcción de una red de control social sobre el conocimiento que circula (Cullen, 1997).

No obstante, entraña el riesgo de colocar a la escuela bajo el imperio excluyente de los sectores con capacidad organizada para influir en la definición de lo que debe contar como conocimiento escolar. No todos los grupos sociales tienen el mismo poder para influir, como lo atestigua la experiencia argentina reciente (Terigi, 1996b). Desde este punto de vista, el riesgo siempre presente es la subordinación del contenido escolar a los intereses de sectores dominantes de la sociedad.

Podemos resumir estas reflexiones en un cuadro.

Cuadro 1

[35]Volveremos sobre el caso inglés en el capítulo 4.

Las características del contenido escolar

Polo positivo	Característica del contenido escolar	Polo negativo
Permite la enseñanza	Fuerte descontextualización de los saberes y las prácticas	Pérdida de sentido
Permite el ajuste a los sujetos	Adscripción a cierta secuencia de desarrollo	Sesgo evolutivo
Posibilita dar cuenta pública de la acción escolar y ajustar la enseñanza	Sumisión a ritmos y prácticas que permiten la evaluación	Enseñar para evaluar
Es intrínseco al carácter público de la escuela	Sensibilidad a los efectos de poder	Respuesta a intereses hegemónicos

La construcción de las materias escolares: análisis de casos

Al hacer un análisis de la escolarización del saber que tiene lugar en el currículo no se pueden omitir algunas referencias el complejo proceso histórico por el cual un cierto núcleo de saberes se transforma en disciplina escolar. El objetivo de este apartado es ayudar a comprender algunos aspectos del proceso de constitución de una materia escolar a la luz de la riqueza conceptual que viene desarrollando el enfoque sociohistórico de los estudios curriculares.

Un destacado partidario de este enfoque, Ivor Goodson, propuso tres hipótesis para analizar la constitución de las asignaturas del *curriculum*:

> **Primero, que las materias no son entidades monolíticas sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones. Dichos subgrupos influyen sobre los límites y las prioridades y los modifican. Segundo, que en el proceso por el cual queda establecida una materia escolar (y la disciplina universitaria asociada), los grupos de materias básicas tienden a dejar de lado la promoción de las tradiciones pedagógicas y utilitarias y a volcarse a la tradición académica. La necesidad de entender la materia como una disciplina erudita influye tanto sobre la retórica promocional como sobre el proceso de definición de la materia, y de manera muy particular, durante el pasaje de la materia a la disciplina. Tercero, que en los casos estudiados, buena parte del debate curricular puede interpretarse en términos del conflicto entre las materias por obtener status, recursos y territorio.**
>
> *Goodson, 1993, pp. 1-2.*

Las hipótesis nos resultan estimulantes porque convergen con el cuestionamiento más general a la visión clásica, neutral y aplicacionista del *curriculum* escolar que se realiza aquí. El abordaje de tres casos seleccionados, entre los muchos análisis que está produciendo el estudio histórico de las asignaturas, ofrecerá al lector una buena superficie de contraste de estas hipótesis.

Consigna de trabajo

En las últimas páginas de este capítulo analizaremos la génesis de la historia como disciplina escolar, el establecimiento y la promoción de la Geografía como asignatura y la “academización” de la Tecnología.
Lo que interesa es que usted realice la lectura siguiendo los aspectos comunes en el cambio de **status** curricular de las asignaturas, así como las cuestiones específicas de cada caso, ligadas a su tradición escolar y a su cuota peculiar de prestigio.
Le proponemos como esquema de análisis las hipótesis formuladas por Goodson que ya transcribimos. Al finalizar la lectura de cada caso, anote:

- Las referencias a los grupos intervinientes.
- Las referencias al pasaje de la justificación práctica a la académica.
- Los datos que permitan reconstruir pugnas con otras materias en procura de prestigio y recursos.

Cabe aclarar que en todos los casos se trata de análisis producidos en el marco de investigaciones situadas, de modo que nada autoriza a suponer que, automáticamente, los procesos que se identifican para, por ejemplo, la Geografía en Inglaterra, se pueden extrapolar a otras asignaturas en el mismo país, o a la misma asignatura en otros contextos nacionales. Sin embargo, no debería olvidarse la sugestiva similitud que Benavot y sus colaboradores encuentran en la conformación de los currículos de la escuela masiva en muy diversos países (Benavot et al., 1991).

Primer caso: génesis de la Historia como disciplina escolar

Comenzaremos por la Historia, por tratarse de una disciplina con una tradición sociocultural duradera. En una primera etapa, de largo duración, las formas iniciales de utilización educativa de la Historia se desarrollaron como una lenta sedimentación: la tradición literaria de la educación histórica en el mundo clásico, la recristianización jesuítica del legado antiguo y las primeras formas de inserción de lo histórico en un incipiente sistema educativo reglado en el siglo XVIII, cuando la enseñanza de la disciplina comienza a trasladarse de las mansiones principescas y nobiliarios al nuevo espacio social de las aulas (Cuesta Fernández, 1997).

Para comprender el origen y el significado de la inclusión de la Historia en la enseñanza, destacamos las figuras de Ignacio de Loyola y José de Calasanz, quienes “inventaron” los dispositivos disciplinarios (aquellos que más tarde tomaría la escuela moderna), introduciendo un conocimiento histórico difuso, sin estatuto científico, muy ligado a la retórica y a las artes de la memoria y la elocuencia.

La creación, en la era isabelina, del sistema educativo estatal-nacional significó una importante ruptura: la Historia fue admitida como una de las disciplinas básicas de la enseñanza propiciada por el Estado burgués. En esta etapa se construyeron las ideas, valores, supuestos y rutinas que legitiman la función educativa de la Historia y regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Así, quedó instalado su lugar como disciplina escolar, resultado de la transmutación de una herencia recreada y “aburguesada”,

A partir de la creciente intervención del Estado en la vida pública y privada, propia del desarrollo del capitalismo, varios factores (regulación de libros de texto y planes de estudio, entre otros) determinaron las fronteras de los contenidos y las formas de enseñar Historia en los diferentes niveles del sistema educativo. El elitismo, el nacionalismo y el memorismo aparecen como las características constitutivas del conocimiento histórico, que contribuyen a su distribución social diferenciada: una “Historia con pedagogía” para las clases subalternas (enseñanza elemental), y una “Historia sin pedagogía” para las clases dirigentes y los estratos mesocráticos asociados con ellas (enseñanza media y universitaria). Cuesta Fernández denomina *modo de educación tradicional-elitista* al conjunto de características definidas.

Así, los arquetipos de educación histórica que se construyen entonces configuran una tradición social duradera que se prolonga, por lo menos, hasta los años sesenta del siglo XX. Las continuidades se vislumbran en los programas y libros de texto de Historia, en los hábitos profesionales de los profesores, en las constricciones espaciales y temporales de los contextos escolares, etc. La transformación principal, en cambio, se produce en la profesionalización historiográfica y en los tempranos intentos de relegitimación científica y pedagógica de la disciplina.

En esencia, la continuidad se manifiesta en el predominio de las “dos historias” y sus tres características: elitismo, nacionalismo y memorismo.

Al analizar el caso, observamos que durante el *modo de educación tradicional-elitista*, los textos, contextos y actores humanos que encarnan las instituciones escolares crean y recrean una disciplina escolar,

la Historia, poseedora de una entidad *sui generis*, no comparable ni reductible a la historiografía en cuanto ciencia.

Segundo caso: el establecimiento y la promoción de la Geografía como asignatura escolar

El surgimiento y la consolidación de la Geografía en los currículos ingleses son diferentes de los de la Historia, porque se trata de una asignatura escolar que se origina debido a razones de orden práctico, sin referencias disciplinarias de ningún tipo, que sólo se ha consolidado como disciplina académica como producto de cierto desarrollo. En este sentido, el caso de la Geografía hace su aporte a la discusión de la fidelidad del *curriculum* al saber enseñado mediante un proceso inverso al de la transposición didáctica: se trata de una asignatura escolar que crea su propia tradición académica.

A fines del siglo XIX, la Geografía comenzó a ocupar un lugar en el *curriculum* de las escuelas elementales e institutos (*grammar schools*) públicos de Gran Bretaña. Constituían su contenido los elementos típicos de la identidad nacional y económica del Imperio. Según Goodson y Dowbiggin (1993), era una colección de hechos y personajes geográficos. Aun respondiendo a los intereses del "Imperio", la Geografía era "una asignatura marginal de categoría inferior en las escuelas públicas y en los institutos en donde estudian los niños de la clase media y alta" (ibíd., p. 126); además, carecía de titulación, por estar fuera de las universidades. Debido, en parte, a eso, la Geografía como asignatura ocupaba una posición relativa en el *curriculum* escolar, lo que planteaba la necesidad de establecer su credibilidad intelectual y pedagógica en las escuelas públicas y en los institutos de mayor categoría.

Sin embargo, pronto se vieron en las escuelas elementales las posibilidades utilitarias y pedagógicas de la Geografía en la educación de los niños de la clase trabajadora. Así, la instauración de la asignatura aumentó de modo considerable durante el período posterior a la *Education Act* de 1870. En 1875, la "Geografía elemental" figuraba en la lista principal de "asignaturas de clase" que se examinaban en las escuelas elementales.

Dada la situación general, los promotores de la Geografía fundan, en 1893, la *Geographical Association*, que operó de inmediato como grupo de presión en favor de su inclusión como una de las asignaturas tradicionales que debían enseñarse en las escuelas secundarias.

Para resolver el problema de la credibilidad, MacKinder planteó esta cuestión en 1887: "¿Cómo podemos convertir en disciplina la Geografía?" (MacKinder, citado en Goodson y Dowbiggin, 1993, p. 120). A partir de 1930, la *Geographical Association* comienza a promover argumentos académicos en esta línea. Así, se instaló como problema central "el establecimiento de departamentos en las universidades en donde pudieran formarse los geógrafos y fuera posible controlar y orientar cambios minuciosos a favor de la pertinencia y utilidad de la asignatura para los alumnos" (Goodson, 1993, p. 123).

Por último, la Geografía se estableció como disciplina universitaria y como asignatura hacia mediados de este siglo. Este cambio tuvo como consecuencia el traspaso del control en la definición de la asignatura a manos de los especialistas académicos. Éstos se preparaban para ser geógrafos "a imagen de sí mismos y no de las escuelas secundarias ni de la Nación y el Imperio" (ibíd., p. 126). La Geografía comienza a presentarse como "disciplina", rigiéndose por los parámetros científicos y sus preocupaciones, en todos los ámbitos (tanto en las escuelas como en las universidades). Para lograr su total aceptación por las universidades y los niveles superiores de la enseñanza secundaria, debió renunciar en adelante a sus intenciones pedagógicas y utilitarias.

El caso, como se ve, muestra un recorrido diferente del que suele pensarse; no estamos frente a una disciplina académica, con una tradición consolidada, que genera su correlato como asignatura escolar, sino frente a una asignatura escolar crecida por razones ligadas al control ideológico de la población trabajadora, que genera su propia referencia disciplinaria. A su vez, la creación de esta referencia obliga a hacer cambios en la configuración original: postergación de los maestros no especializados, abandono de los intereses utilitarios, para adquirir los signos de distinción de una disciplina "tradicional".

Tercer caso: las reformas en la enseñanza de la Tecnología

En los últimos años se ha sostenido la importancia de los contenidos tecnológicos en la formación general de quienes asisten a la escuela en calidad de alumnos. Para fundamentarla se esgrimen, entre otros, argumentos relacionados con la presencia de dispositivos tecnológicos en la vida cotidiana y en el mundo del trabajo y con la necesidad de comprender los cambios que se están produciendo en la organización social como consecuencia de los desarrollos tecnológicos. La reforma curricular que se lleva a cabo en muchos países ha proporcionado la coyuntura para introducir la Tecnología como asignatura curricular. Desde la

perspectiva de los estudios sobre el *curriculum*, la situación ofrece una interesante oportunidad para analizar qué sucede con una asignatura cuando experimenta un repentino cambio de *status*.

La creación y el establecimiento de Diseño y Tecnología como un área obligatoria del *National Curriculum* para Inglaterra y Gales permiten estudiar este proceso. En el sistema escolar inglés (como en la mayoría de los casos) los contenidos tecnológicos conformaban un área periférico, específica en sus contenidos y de bajo status, ligada a modalidades profesionalizantes de la enseñanza media. La inclusión de Diseño y Tecnología en el *National Curriculum* la convirtió en materia obligatoria y determinó su entrada en los dispositivos de evaluación. Como consecuencia de esto, en poco tiempo sus contenidos se hicieron más generales y adquirió mayor prestigio.

Como señala Paechter, el incremento de status se debió casi exclusivamente a la intervención estatal y, dada la velocidad de la transformación, el desarrollo del cuerpo de profesores tuvo un ritmo más lento (Paechter, 1993). Quienes enseñaban Tecnología antes de su inclusión en el *National Curriculum* eran profesores de un conjunto de asignaturas de bajo status, no académicas. Esto determinaba un tipo particular de estudiantes: se suponía que eran materias para estudiantes de las clases trabajadoras (en las modalidades técnicas del nivel medio) y para los menos capaces (en forma de una capacitación laboral en estudios acelerados, especiales o compensatorios). También implicaba menos recursos y oportunidades de promoción para los profesores y menor incidencia en la toma de decisiones en cada centro escolar. A pesar de todo, se percibía su relevancia para el mundo del trabajo, lo cual le confería cierta valoración, sobre todo entre los alumnos. La posición de la Tecnología era, entonces, ambigua, pues su prestigio entre los estudiantes devenía de su carácter no académico, lo que, como contrapartida, producía un status bajo en comparación con otras asignaturas tradicionales.

La introducción en el *National Curriculum* produjo en un corto lapso una serie de efectos muy interesantes para nuestro análisis. El repentino aumento de la atención que recibía la materia fue el resultado inmediato de su inclusión entre las asignaturas de evaluación obligatoria, y la elevación del status determinó un desplazamiento hacia una identidad más académica que se expresó de diversos modos, afectando a los contenidos, a los estudiantes, a los profesores y a las estrategias de trabajo.

- En lo que respecta a los *contenidos*, los profesores comenzaron a relegar a un segundo plano los más prácticos y a poner el énfasis en aquellos vinculados con la Matemática y las Ciencias, asignaturas que gozaban de gran prestigio tradicional.
- En cuanto a los *estudiantes*, esta academización de la Tecnología privó a muchos de ellos de los saberes que valoraban como útiles o de interés práctico e introdujo las dificultades propias de las áreas académicas en un territorio que era valorado, entre otras cosas, porque no tenía esas dificultades.
- Por lo que se refiere a los *docentes*, tuvo lugar lo que Paechter llamó una “masculinización” de la Tecnología (Paechter, 1993, p. 359). Debido el una fuerte influencia de las corporaciones de ingenieros sobre la definición de los contenidos, se puso más énfasis en cuestiones relacionadas con el diseño y la construcción y se restó importancia a temas de economía doméstica o trabajo artesanal. Esto generó dificultades para muchas de las profesoras que enseñaban históricamente las asignaturas del área, cuya formación previa no incluía contenidos de ese tipo.
- Con respecto a las *estrategias de trabajo*, comenzó a ganar espacio el trabajo escrito como forma de evaluación periódico y a perder valor la realización manual. Según Paechter, lo sucedido con la Tecnología en el Reino Unido confirma otros análisis en el sentido de que la construcción de las asignaturas escolares muestra una tendencia a elevar el status de una materia enfatizando sus aspectos académicos a expensas de su posible relevancia previa. También pone de manifiesto las relaciones entre género, status y poder de un modo que no se revela tan claramente en otras asignaturas (Paechter, 1993).

Comentario final

En un breve artículo comentado por Goodson, Layton propuso un modelo tentativo para la evolución de una materia escolar en el *curriculum* de la escuela secundaria. Retomamos aquí la cita que Goodson hace del trabajo de Layton.

Layton define tres etapas en esta evolución.
En la primera etapa:
“el intruso inexperto ocupa un lugar en el horario de clases y justifica su presencia sobre la base de su pertinencia y utilidad. Durante esa etapa los alumnos se sienten atraídos por la materia debido a que

tiene que ver con cuestiones que les interesan. Los maestros rara vez son especialistas en el tema, pero aportan a su tarea el entusiasmo de un pionero. El criterio dominante es la relevancia con respecto a las necesidades e intereses de los alumnos".
En la segunda etapa:
"empieza a surgir una tradición de trabajo erudito vinculado con la materia junto con un grupo de especialistas capacitados entre los que pueden reclutarse maestros. Los alumnos siguen sintiendo interés por la materia, pero ahora tanto por su reputación y creciente status académico como por su relevancia para sus propios problemas e intereses. La lógica y la disciplina internas de la materia ejercen influencia cada vez mayor sobre la selección y organización de la materia".
En la etapa final:
"los maestros constituyen ahora un cuerpo profesional con reglas y valores establecidos. La selección de la materia está determinada en gran medida por los criterios y prácticas de los especialistas que encabezan la investigación en el campo. Se inicia a los alumnos en una tradición y sus actitudes comienzan a mostrar pasividad y resignación, lo cual constituye un preludio del desencanto".

Goodson, 1987.

Consigna de trabajo

1. Organice una comparación de los procesos seguidos por las tres asignaturas que se han analizado, tomando como criterios de comparación las hipótesis de Goodson (1987)
2. Tome el caso de la Formación Ética y Ciudadana en el curriculum de su jurisdicción y procure reflexionar sobre la situación de esta asignatura en la actual reforma curricular, comparando con los casos que hemos analizado.

Consigna de trabajo

Continúa la elaboración del glosario. Estos son los términos que le sugerimos al finalizar este capítulo. No olvide las recomendaciones que realizamos en el capítulo 1.

- Política cultural / política curricular
- Conocimiento oficial
- Contenido escolar
- Transposición didáctica
- Curriculum nulo

CAPÍTULO 3
PARA ENTENDER EL CURRICULUM ESCOLAR[36]

"¿Qué es el curriculum*? ¿Qué clase de cosa es para que podamos tener teorías acerca de él? Los teóricos del* curriculum *suelen contestar preguntas como éstas mediante una definición del mismo. Normalmente, comienzan revisando las definiciones alternativas existentes para, una vez hechas las distinciones que creen pertinentes para conseguir una clara comprensión del* curriculum, *enunciar una definición"*

(Kemmis, 1988, pp. 27-28).

ABSTRACT

En este capítulo se proponen algunas categorías para realizar un análisis de los procesos curriculares.
La gestión política, la institución escolar y el aula constituyen tres recortes de escala que se proponen para analizar las lógicas de los procesos curriculares.
Se someten a discusión las hipótesis clásicas en la literatura: la que supone que el *curriculum* se formula en el nivel político y se "aplica" en las escuelas (hipótesis de aplicación) y la que supone que en realidad poco de lo que sucede en las escuelas tiene que ver con el *curriculum* (hipótesis de disolución).
Se propone una hipótesis alternativa que sostiene que los procesos curriculares son procesos de especificación, y se formulan hipótesis complementarias que ayudan a entender los fenómenos que tienen lugar en el sistema educativo a propósito del *curriculum* escolar.

El campo del *curriculum* presenta, según hemos visto en el primer capítulo, una situación que hace compleja la tarea de abordar su análisis. Por lo mismo, es necesario proponer categorías, formas de entrada a la producción curricular, que hagan posible intentar su abordaje. A este propósito nos abocaremos desde aquí.

Nuestro trabajo consistirá fundamentalmente en proponer un conjunto de hipótesis acerca del campo y del concepto mismo de *curriculum*, que nos permitan introducir un orden en el abigarrado espectro de conceptualizaciones y desarrollos actuales, que nos sirvan como herramientas para comprender, tanto este complejo objeto en que se ha convertido el *curriculum* escolar, como la producción que se ha reunido en torno a él, y que nos permitan tomar decisiones prácticas y justificarlas razonablemente.

Al mismo tiempo, debemos mantener bajo una mirada vigilante nuestro proceso de construcción de hipótesis, para no acabar identificando al *curriculum*, bien con los *textos escritos*, bien con *todo lo educativo*, es decir, con los polos de una dicotomía que tiene consecuencias teóricos y políticas que queremos evitar.

Compartiremos desde aquí la tarea de construir un concepto de *curriculum* que logre simultáneamente:

a) no reducirse a los textos;
b) no escurrirse en todo lo educativo;
c) generar criterios para discriminar, entre todas las problemáticas que han terminado por caer bajo la esfera del "*curriculum*", niveles de análisis, pertinencia temática, etcétera;
d) generar criterios para evaluar críticamente el campo, recuperando los aportes de la producción existente y señalando vacíos que deben ser cubiertos por el estudio, el desarrollo y la investigación.

---

[36]En un sentido general, este capítulo sigue el esquema de dos capítulos integrantes de mi trabajo *Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum*, citado en el capítulo 1: "¿Qué clase de cosa es el *curriculum* escolar?" y "En busca de comprender el *curriculum* escolar". Sobre este esquema básico, se han reelaborado muchos de los conceptos utilizados por entonces, aprovechando la experiencia acumulada en el uso de las hipótesis que aquí se vierten, tanto en la capacitación docente como en el análisis y la elaboración curriculares.

Todo este capítulo está destinado a elaborar ese marco comprensivo. Para lograrlo, el problema fundamental que debemos resolver consiste en que –como hemos sugerido– las diversas cuestiones que hoy se incluyen bajo el término "*curriculum*" corresponden, en rigor, a niveles de análisis diferentes. Pero:

- ¿Niveles de análisis de qué? ¿En qué estamos pensando cuando pretendemos distinguir analíticamente esos niveles?
- ¿Cómo se definen esos niveles? ¿Cuáles son?
- ¿Cuáles son las lógicas –si las hay– de los procesos que tienen lugar en los niveles definidos?

Trabajaremos desde aquí los desarrollos que nos permitan abordar estas preguntas y tomaremos como estrategia de trabajo la discusión de los sentidos recuperados, con el fin de explorar y ayudar a esclarecer aquellos que, en nuestra opinión, contribuyen a lograr la comprensión que estamos buscando.

El carácter prescriptivo del curriculum (o ¿niveles de análisis de qué?)

El primer sentido que tendremos presente para trabajar sobre el *curriculum* escolar ha sido una constante a lo largo de nuestro trabajo genealógico: la identificación del *curriculum* con las prescripciones acerca de la enseñanza. Lo que se prescribe puede ser variable en lo que respecta a diversidad y detalle, pero el mínimo común denominador de un *curriculum* es la prescripción acerca del contenido de la enseñanza. Debemos ahora avanzar sobre este punto.

Todo curriculum propone una prescripción selectiva de los contenidos de la enseñanza

Como lo hemos analizado en el capítulo anterior, la prescripción no abarca todos los contenidos culturales –es materialmente imposible– y tampoco los contenidos objetivamente principales –esto no puede sostenerse después de la crítica ideológica de que ha sido objeto el *curriculum* escolar–. El concepto de *curriculum* nulo permite, como vimos, el análisis de los procesos de selección.

Lo que se selecciona en un *curriculum* y lo que se excluye de él constituyen las dos caras de lo que Gimeno Sacristán identifica como determinado proyecto cultural (Gimeno Sacristán, 1991). Más allá de que podríamos discutir la univocidad de ese proyecto cultural, el valor del señalamiento de Gimeno reside, para nosotros, en que enfatiza el carácter socialmente determinado de la selección de contenidos que configura mínimamente un *curriculum* escolar. "El *curriculum* es una *opción* cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura-contenido del sistema educativo [...]" (Gimeno Sacristán, 1991, p. 40). "La cultura que importe la escuela encapsulada dentro de un *curriculum* es una selección característica organizada y presentada también en forma singular. El proyecto cultural del *curriculum* no es una mera selección de contenidos yuxtapuestos o desordenados, sin criterio alguno [...]" (ibíd., p. 90).

***En particular, interesa retener aquí la cuestión relativa a quién toma las decisiones a nivel de la política curricular, y dónde y cómo se las toma. El tema, resuelto en la literatura clásica a través de la enumeración de las fuentes del* curriculum*, resulta en realidad mucho más complejo. Como se sabe, la respuesta clásica a la pregunta "¿Cómo se determina el proyecto cultural que constituye todo* curriculum*?", estriba en señalar fuentes para él, entendiendo estas fuentes como espacios sociales de los cuales es posible extraer metas y contenidos curriculares. Sí es posible "extraerlos", es porque están definidos de manera unívoca. Las consideraciones que venimos haciendo en esta obra deberían permitir a nuestros lectores comenzar a dudar de esta univocidad. Las contradicciones inherentes a los procesos curriculares en el nivel político nos permiten cuestionar la existencia de unas fuentes del* curriculum.**

El carácter de la prescripción acerca de la enseñanza es variable

Lo que se prescribe puede ser variable al menos en dos sentidos. Por un lado, sus componentes son diversos. Mínimamente, se prescribe sobre las finalidades y los contenidos de la enseñanza; pero en general el *curriculum* se extiende sobre otras cuestiones, algunas de las cuales, de tan recurridas, son ya materia obligada en los procesos de diseño curricular.

Consigna de trabajo

Le proponemos analizar algunos textos clásicos de diseño curricular con el fin de aproximarnos a estas "materias obligadas" del diseño curricular.
Busque los textos de Tyler, Principios básicos del currículo*, y Taba,* Elaboración del currículo.

1. Lea los índices de ambos textos. Identifique las cinco preguntas en tomo a las cuales Tyler organiza su exposición. Identifique las partes y subpartes de la exposición de Taba, que son otros tantos pasos en la elaboración del currículo.
2. ¿Los temas que trabaja Tyler están contenidos en la propuesta de Taba? ¿De qué manera? ¿Qué cuestiones agrega Taba al planteo tyleriano? De acuerdo con ambas respuestas, ¿cuáles son las cuestiones comunes que, a juicio de estas autores, debe cubrir el diseño de un curriculum*?*

El carácter de la prescripción acerca de la enseñanza contenida en el *curriculum* es variable en un segundo sentido: en el nivel de detalle con el que se define cada una de las cuestiones sobre las que se prescribe. Aquí encontramos desde enumeraciones muy generales hasta disposiciones sumamente específicas.

Tenemos un componente del* curriculum*, como los contenidos escolares. Un ejemplo de enumeraciones muy generales son los Contenidos Mínimos para la enseñanza primaria que el Ministerio de Educación de la Noción manejó para sus escuelas hasta 1978.
Un ejemplo de disposiciones sumamente específicas son los Contenidos Básicos Comunes que el mismo Ministerio elaboró y que el Consejo Federal aprobó para la República Argentina.
El lector puede consultarlos en las bibliotecas de las escuelas.

Consigna de trabajo

Busque los tres últimos diseños curriculares para la escuela primaria y/o para la EGB elaborados en su jurisdicción provincial. Evalúe los alcances de sus prescripciones en los dos sentidos especificados aquí. ¿Cuáles son sus comunes denominadores? ¿En torno a qué cuestiones se encuentran las principales diferencias?
Tal vez se dé el caso de que algunas modificaciones curriculares hayan consistido, en rigor, en mayores especificaciones de los componentes presentes en el curriculum *precedente. También puede encontrar cambios curriculares vinculados con la definición de nuevas cuestiones a especificar. Por último –y sin que esto agote las posibilidades–, puede haber ocurrido que los cambios se centraran en los criterios de especificación. Analice cada caso. Trate de encontrar razones para los cambios y continuidades que identifique en el análisis.*

Es claro que las prescripciones pueden tener alcances diferentes, lo que dejo abierta la posibilidad de encontrar –al menos formalmente– márgenes variables de definición a cargo de los actores.

Para no confundirse: el curriculum no equivale al documento escrito

El lector habrá advertido que, casi sin querer, en los párrafos precedentes hemos pasado de las prescripciones a los documentos. El tipo de consignas que le hemos propuesto y los ejemplos con que hemos ilustrado nuestras consideraciones refieren en todos los casos a los documentos escritos. Esto en modo alguno significa que identifiquemos el *curriculum* exclusivamente con los textos: existen prescripciones que no se vuelcan en los documentos escritos, sea porque se conserva cierto grado de pugna en la definición de la prescripción y se omite definir por escrito algunas cuestiones, sea por problemas de traducción de intenciones en textos, sea por lo que llamaremos "tradición acumulada", que determina que algunas cuestiones se reproduzcan más allá de los cambios documentales.

Si todavía nos movemos en el terreno de los documentos es porque, hasta que avancemos un poco más en el análisis, resulta más sencillo ilustrar nuestras consideraciones con cuestiones referentes a lo prescripto de manera formal en un documento. Debe quedar claro que no entendemos que la prescripción se agote en la documentación escrita donde se establece qué enseñar (o cómo, o cuándo, o...).

Para detenerse a pensar: el sentido del curriculum no se agota en las prescripciones

Además de no identificar la prescripción con los textos, debemos enfatizar que el sentido del *curriculum* no se agota en las prescripciones. En este sentido, plantearemos aquí el análisis de lo que llamaremos **"procesos curriculares", entendiendo por tales los procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo**.

El análisis de estos procesos curriculares, que realizaremos a lo largo de este capítulo, ofrecerá numerosos ejemplos de la imposibilidad de reducir el sentido del *curriculum* a las prescripciones formales.

Para el análisis de esos procesos, lo prescripto es un buen punto de partida. Se impone, no obstante, una nueva advertencia: decir que es el punto de partida para el análisis de los procesos curriculares no equivale a decir que es el punto de partida de los procesos curriculares. De hecho, esa prescripción es en sí misma el punto de llegada parcial de un complejo proceso de elaboración: "el camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados" (Coll, 1989, p. 29).

Pero además, en el nivel del aula ya hay un profesor, como señala Contreras Domingo:

> **[...] esta idea de que el profesor ya está aplicando un *curriculum*, de que en las clases ya hay un *curriculum* funcionando, trastoca todo el planteamiento tradicional del tema. Lo que se supone que era el final, es en realidad el punto de partida: no tenemos nunca primero un curriculum y luego intentamos implantarlo; lo que primero tenemos es un profesor desarrollando un *curriculum*.**
>
> *Contreras Domingo, 1990, pp. 229-229.*

Elección de la escala de trabajo (o ¿cómo se definen los niveles de análisis?)

Después de haber establecido el carácter prescriptivo del *curriculum*, nos interesa introducir ahora la idea de que lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en una serie de ámbitos. Usted, cada docente, tiene que ver con ello.

Las redefiniciones de que es objeto lo prescripto se plasman, en determinados momentos, en representaciones concretas que aquí llamaremos *objetivaciones*. Definimos las objetivaciones como representaciones más o menos formalizadas de las transformaciones que va experimentando lo prescripto a lo largo de los procesos curriculares. Esas objetivaciones son, parafraseando a Gimeno, "las fotos fijas tangibles de un proceso que las enlaza. Reflejan en cierta medida el *curriculum*, pero el estudio y comprensión de éste tienen que fijarse en el proceso entre fotos" (Gimeno Sacristán, 1992b, p. 159).

La hipótesis de trabajo que seguiremos aquí es que **los procesos curriculares pueden comprenderse mejor si se realizan recortes de escala adecuados a las diferentes objetivaciones de lo prescripto y se analizan las dinámicas operantes en los niveles que resultan de esos recortes de escala**.

Las objetivaciones son varios y diversas, y el establecimiento de algunas de ellas como puntos para hacer un recorte de escala es una decisión que hemos tomado con fines analíticos, y sin que esto excluyó la posibilidad de que nuestros lectores añadan otras. Aquí daremos prioridad a tres objetivaciones:

- los diseños curriculares;
- los planes institucionales;
- la planificación que realiza el docente.

Las tres objetivaciones contienen prescripciones acerca de los contenidos de la enseñanza. Suponemos ligazones entre ellas, pero la naturaleza de esas ligazones es algo que se hace necesario discutir.

Por el momento, proponemos entonces una aproximación al *curriculum* que trate de captar las transformaciones de las prescripciones en tres escalas:

- la escala de la gestión política;
- la escala de la institución escolar;
- la escala del aula.

¿Cómo llegamos aquí a la idea de escala? Es necesario que nos extendamos en la presentación de este concepto, para poder establecer luego en qué sentido propondremos que el curriculum *se especifica en diferentes recortes de escala que pueden reconocerse por las objetivaciones que producen.*
Nuestro concepto de "escala" está tomado del que expusieron Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta al definir teóricamente el abordaje de la vida cotidiana en la escuela. Para analizar la escuela, no como un objeto deducible de una normativa o de una teoría[37] *sino en el sentido de su existencia real (Rockwell y Ezpeleta, 1992), la investigación etnográfica hace un recorte específico de escala –el de la vida cotidiana en la escuela–, que es el recorte que permite acercarse a la escuela (o mejor, a las escuelas) en su existencia real.*
En el recorte de escala que realiza el investigador, el trabajo de investigación en cuanto tal busca la reconstrucción y comprensión de su lógica. Un supuesto fuerte es que el objeto que se recorta de este modo tiene una lógica, y que ésta no es una "regla" evidente ni deducible de un determinante externo (la norma, la teoría) sino que, dada la profunda diversidad de lo real, debe reconstruirse por medio de un trabajo que se acerque a las formas de existencia material de las escuelas concretas.
Desde ese recorte de la vida cotidiana, se establecen con otros recortes de escala, que son los contextos sociales y las secuencias de interacción: "Este marco [la vida cotidiana] es punto de partida necesario en ambas direcciones. Hacia unidades mayores, se trabaja con los contextos sociales que inciden en lo cotidiano, que lo determinan o lo explican, y de los cuales se tiene referencia; o se trabaja en lo cotidiano, por la memoria o tradición oral o documentado. Hacia lo micro, se recortan eventos, secuencias de interacción, unidades menores del discurso o de la práctica social, delimitaciones que son necesarias para poder distinguir lo significativo de la acción cotidiana" (Rockwell, 1987, pp. 27-28). (Fuente: Terigi, 1993, pp. 43-45.)

Las ideas que hemos expuesto nos han permitido reconceptualizar los problemas involucrados en el campo del *curriculum*; no tanto por un proceso de traducción directa (del tipo "donde dice 'escuela', léase '*curriculum*'"), sino sobre todo por la manera de plantear las problemáticas. Los planteamientos que hemos analizado nos han abierto la posibilidad analítica de realizar recortes de escala adecuados a las diferentes objetivaciones que se van produciendo en los procesos curriculares. Presentaremos ahora los tres recortes que proponemos:

- los diseños curriculares constituyen la objetivación de las políticas curriculares y permiten un recorte de escala a *nivel político*;
- los planes institucionales constituyen la objetivación de los proyectos de las escuelas particulares y permiten un recorte de escala a *nivel institucional*;
- por último, las planificaciones de los docentes definen preactivamente el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en el aula y que autoriza un recorte a *nivel áulico*.

A las tres objetivaciones propuestas por nosotros, Gimeno Sacristán añade otras dos: los materiales curriculares (libros de texto, guías didácticas, etc.) y lo que los profesores exigen en sus exámenes o comprobaciones (Gimeno Sacristán, 1992b: 1, p. 159). Nosotros preferimos tratar aparte lo que Gimeno llama "materiales curriculares", porque en rigor corresponden a un circuito diferente del que enlaza las políticas curriculares, los proyectos de las instituciones escolares y el trabajo del aula.

En cuanto a lo que los profesores exigen en sus exámenes o comprobaciones, hace unos años lo consideramos involucrado en los procesos curriculares que analizaremos a escala de aula, y por eso, aunque

[37]Las concepciones esencialistas vigentes en la investigación sobre la escuela quieren la institución escolar –es decir, quieren deducir aquello que pretenden– a partir, o bien de la normativa que supuestamente la define, o bien de teorías que supuestamente la explican (véase una crítica al procedimiento de deducción de la escuela en Ezpeleta, 1986).

puede reconocerse que las evaluaciones son objetivaciones diferentes del plan docente, poner la mirada en una u otra objetivación nos conduce a analizar una misma dinámica: la del trabajo áulico.

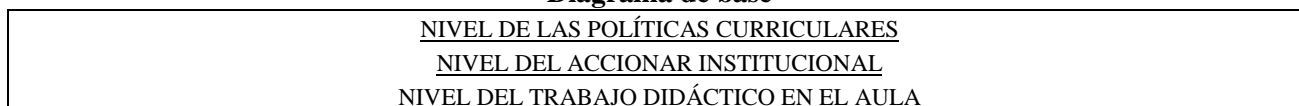
Hoy, en vista de la creciente articulación entre *curriculum* y evaluación, y del desplazamiento del sentido del *curriculum* de lo que se debe enseñar a lo que habrá de evaluarse, la cuestión de la evaluación como problema curricular tiene que ser analizada también en el nivel político.

Enfatizamos que nada impide que el análisis sea tan complejo como se quiera. No obstante, y sin descartar la importancia de los niveles escalares que se propongan, entendemos que **lo crítico en términos de nuestro análisis es el conjunto de hipótesis con que se pretenda dar cuenta de la dinámica que siguen los procesos curriculares en cada recorte de escala, cualesquiera que éstos sean**.

¿En qué consisten los procesos curriculares? (o ¿cuáles son las lógicas de los procesos que tienen lugar en los niveles definidos?)

El punto que iniciamos aquí es central en nuestro análisis. Comenzaremos por discutir dos opciones de conceptualización de los procesos curriculares a las que se ha recurrido relativamente en la literatura, distinguiéndolas entre sí –y a la vez, de la conceptualización que propondremos nosotros– en cuanto al tipo de lógica que proponen para explicar la dinámica de los procesos curriculares.[38] Partiremos de un esquema de base que nos permitirá retomar la cuestión de las ligazones entre los recortes de escala que abrimos en el apartado anterior y que nos servirá para graficar las consideraciones que siguen.

Gráfico 1
Diagrama de base

NIVEL DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES
NIVEL DEL ACCIONAR INSTITUCIONAL
NIVEL DEL TRABAJO DIDÁCTICO EN EL AULA

Aquí se representan de manera esquemática los tres recortes de escala que hemos propuesto.

Mantendremos estos niveles en las consideraciones que siguen[39] y comenzaremos la discusión de las opciones de conceptualización de los procesos curriculares. Estas opciones deben entenderse como hipótesis, formuladas en el plano teórico, acerca de los procesos que tienen lugar en cada recorte de escala en relación con el *curriculum* como prescripción para la enseñanza.

En principio, queremos destacar que, aunque aquí presentamos esas hipótesis como mutuamente excluyentes, como siempre que se manejan clasificaciones para categorizar procesos sociales, tanto los procesos concretos que podamos estudiar como las producciones teóricos que podamos consultar serán, probablemente, irreductibles a estas categorías absolutas. No obstante, trataremos de mostrar cómo, con matices, reservas, etc., las hipótesis que propondremos aquí sirven para mostrar, por vía de sus oposiciones, el sentido específico que queremos dar a la comprensión de los procesos curriculares.

La hipótesis de la aplicación (o la eficacia absoluta de la lógica de la prescripción)

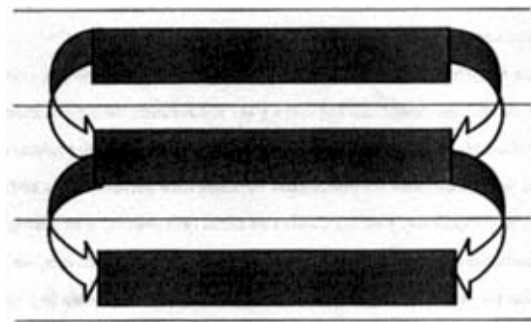
Una primera posibilidad es sostener la eficacia preponderante de lo prescripto por sobre todos los factores que operan en cada uno de los niveles de escala identificados. En esta perspectiva, la prescripción acerca de qué enseñar se conserva en los tres niveles de escala: las intenciones políticas respecto de la enseñanza se expresan unívocamente en las políticas curriculares, se concretan en los proyectos institucionales y terminan por realizarse en el trabajo áulico.

Dicho de otra manera, según esta interpretación tenemos una prescripción expresada en un documento escrito general a nivel de lo político, que se concreta un tanto a nivel institucional y termina de aplicarse a nivel del aula. Que se "aplica" quiere decir que, si bien se realizan algunas modificaciones, éstas son sólo ajustes vinculados con las condiciones más concretas que caracterizan a cada nivel, y no transformaciones operadas por fuerzas presentes en esos niveles.

Esquemáticamente, mostraremos la hipótesis que estamos exponiendo de la siguiente manera:

[38]Este análisis, elaborado por primera vez en 1993, fue retomado en diversos ámbitos para pensar las políticas sobre el *curriculum*. Entre ellos, nos interesa destacar la Dirección General de Planeamiento del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa, que nos permitió incluir estas reflexiones en un documento producido para las "Jornadas para la Construcción Curricular" (La Pampa, 1996).

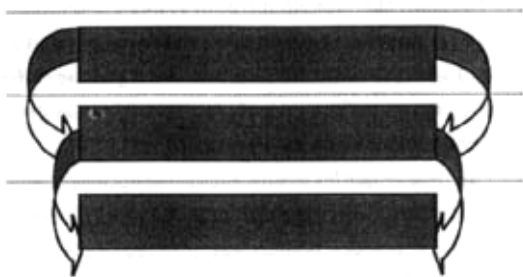
[39]En los gráficos que siguen omitiremos el nombre de cada nivel para no atiborrarla representación, ya que agregaremos otros elementos; pedimos al lector que retenga los nombres del esquema de base para la interpretación.

Gráfico 2
Los procesos de aplicación curricular

Los rectángulos representan la prescripción. Las flechas indican los procesos de aplicación curricular. Parten de lo prescripto –no de los niveles de escala–, "pasan" por el nivel de escala de que se trate y "llegan" a una fase posterior de aplicación curricular, en la cual lo prescripto reaparece modificado sólo en términos de su propia adaptación al nivel de escala. Lo mismo que encontrábamos en la escala de lo político es lo que encontramos, tras algunos ajustes que posibiliten su aplicación, en la escala del aula.

En la interpretación que estamos discutiendo, lo prescripto es cada vez más concreto, más tangible, pero es siempre igual a sí mismo. Cambia sólo lo necesario para su propia realización.

Algunos autores proponen la aplicación para las fases experimentales de un curriculum*. Véase, por ejemplo, la siguiente cita de Avolio de Cols: "La fase de puesta en marcha del currículo se refiere a la tarea que se realiza en cada escuela y que se concreta en las experiencias de aprendizaje que, realizadas por los alumnos bajo la orientación del docente, permitirán alcanzar los objetivos propuestos.*
Existe una puesta en marcha experimental, realizada en pocas escuelas, con el propósito de revisar críticamente y perfeccionar el currículo, elaborando al mismo tiempo nuevos materiales, los que también serán revisados.
De los resultados de esta puesta en marcha experimental se derivará una aplicación más generalizada del currículo.
La fase de puesta en marcha permite que el docente brinde su aporte en la elaboración del currículo, ya que a él le corresponde planificar más concretamente las situaciones de aprendizaje, sobre la base de los lineamientos recibidos. Además, como resultado de las experiencias podrán surgir sugerencias, que a través de los adecuados canales de comunicación, llegarán a los elaboradores del currículo y constituirán un valioso aporte para su mejoramiento continuo.
La tarea del docente, dentro de cada escuela, consiste en adaptar los lineamientos recibidos y planificar su aplicación, al mismo tiempo que ejecutarlo, evaluarlo y brindar aportes que surjan de la puesta en marcha.
El éxito depende en gran medida del docente, ya que si está motivado y capacitado, no sólo puede aplicar bien el diseño elaborado, sino que puede contribuir a su perfeccionamiento" (Avolio de Cols, 1981, pp. 131-132).
Es interesante observar que esta autora limita las acciones docentes a "aplicar bien" el curriculum *y "contribuir a su perfeccionamiento".*

Ahora bien: este modo de concebir el *curriculum* supone que los niveles de que estamos hablando (político, institucional, áulico) no inciden en el proceso de "aplicación", excepto porque marcan las condiciones a las que el *curriculum* debe adecuarse. Con esto, se niega que cada una de estas escalas presente una lógica específica, o al menos que esa lógico tenga alguna incidencia en la transformación de lo prescripto, y por tanto se sostiene la eficacia absoluta de lo prescripto para realizarse idénticamente hasta sus últimos niveles de aplicación. Por otra parte, este modo de concebir el *curriculum* supone que éste contiene los dispositivos para su propia aplicación.

Gráfico 3
El carácter excluyente de la lógica de lo prescripto

En este caso, los niveles de escala se esfuman, para representar que el desarrollo de lo prescripto tiene lugar al margen de las lógicas operantes en los niveles de realización.

Desde luego, es difícil encontrar planteas tan extremos como los que estamos mostrando aquí. Como sostiene Reid, "ningún planificador de *curriculum* puede detallar totalmente de forma creíble lo que debería hacer un profesor y mostrarle cómo hacerlo adecuadamente en su propia clase" (Reid, citado en Contreras Domingo, 1990, p. 228). Sin embargo, no es difícil encontrar un aire de familia en expresiones como la que sigue.

El análisis previo del *curriculum* prescripto y de las normas de excelencia que define, de forma directa o indirecta, nos autorizará a describir las prácticas de los maestros como desviaciones, variaciones en relación con lo que la organización escolar les encarga de enseñar y evaluar.

Perrenoud, 1990, p. 94.

Concebir las prácticas de los docentes como variaciones, más aun, como desviaciones, implica suponer que los sujetos particulares son un factor de incidencia ocasional, de la cual sería posible librarse para que lo que se encargó enseñar y evaluar se realice tal y como está prescripto.

Queremos terminar retomando las consecuencias de concebir los procesos curriculares como procesos de aplicación para pensar los procesos de formación docente. Si se supone la eficacia absoluta de la prescripción, la responsabilidad de la formación de docentes es enseñar a los profesores y maestros a aplicar el *curriculum* prescripto, es decir, a hacerlo realizable tal como está diseñado, en las condiciones concretas en que se desarrolla el trabajo docente a nivel del aula.

En abierta discusión con esta hipótesis, nosotros propondremos aquí:

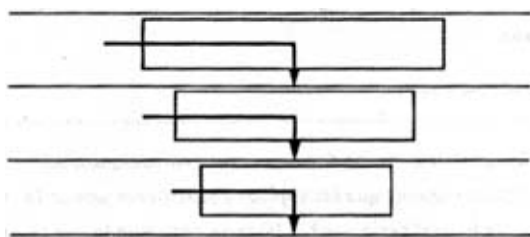
– **que cada uno de los recortes de escala que hemos propuesto (político, institucional, áulico) se organiza y desarrolla con una lógica específica;**
– **que esas lógicas específicas son eficaces, en el sentido de que tienen efectos concretos sobre la transformación de lo prescripto.**

Lejos de pensar que lo que les ocurre a las prescripciones en cada uno de los niveles es, simplemente, un proceso de "aplicación", invitamos a pensar en un proceso más complejo, que aquí llamaremos "*proceso de especificación curricular*". En él, el *curriculum* es objeto de una serie de transformaciones como consecuencia de las fuerzas operantes en los niveles específicos en que se opera.[40] Analizaremos una segunda hipótesis que recorre las reflexiones sobre el *curriculum*.

Hipótesis de disolución (o el curriculum formal como el "convidado de piedra" en los procesos pedagógicos)

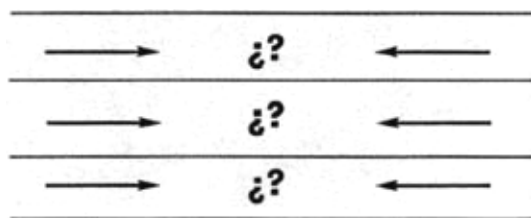
Para construir una hipótesis suficiente es necesario aun advertir contra otro modo de entender lo curricular, que sostiene los mismos puntos que hemos propuesto aquí –esto es, que cada nivel presenta una lógica específica, que esas lógicas son eficaces–, pero que entiende además que la fuerza de esas lógicas es tal que, en rigor, es el *curriculum* prescripto el que carece de eficacia frente a ellas. El esquema que podría representar la hipótesis que estamos considerando es éste:

[40]Más adelante analizaremos la dinámica de control/apropiación característica de estas transformaciones.

Gráfico 4
Los procesos de disolución curricular

En este caso, las flechas, que representan los procesos de transformación curricular, parten exclusivamente de los niveles correspondientes a los recortes de escala propuestos. Como efecto de estos procesos, lo prescripto se va comprimiendo, hasta su virtual disolución.

Ciertas posiciones extremas van mucho más allá de sostener la progresiva disolución de lo prescripto: argumentan que los procesos que se llevan a cabo en el aula tienen, *per se*, tal fuerza que eso que sucede en el aula es lo que en rigor constituye el *curriculum*. Algunas distinciones extremas entre *curriculum* oficial (o prescripto) y *curriculum* real (es decir, el que finalmente se desarrolla en las escuelas) se basan en esta hipótesis de disolución. Ciertas expresiones corrientes en las escuelas (del tipo "cada maestrito con su librito", o "yo cuando cierro la puerta de mi aula hago lo que quiero") se alimentan también de ella. De ahí nuestra ironía al proponer que el *curriculum* formal es el "convidado de piedra" de los procesos pedagógicos. Nótese que, en estos enfoques, la desaparición del *curriculum* prescripto no significa que no pueda encontrarse un *curriculum*; sin duda, hay algo que se aprende (el *curriculum* "real"), pero eso que se aprende nada tiene que ver con lo que se había prescripto, o se define con independencia de ello.

Podríamos representar así estas consideraciones:

Gráfico 5
La ineficacia absoluta del *curriculum* prescripto

En este gráfico hemos eliminado los rectángulos para mostrar la ausencia de lo prescripto, y en su lugar hemos colocado signos de interrogación para mostrar el reemplazo de lo prescripto por alguna clase de curriculum *cuyos contenidos en principio se ignoran, y que deben determinarse mediante procesos de investigación de la vida cotidiana en las escuelas. Las flechas siguen un eje horizontal para indicar la presencia de elementos que, en cada nivel, definen lo prescripto.*

También para esta interpretación es difícil encontrar planteos tan extremos como los que estamos mostrando aquí. Sin embargo, veamos la siguiente cita:

Afirma Beauchamp que "lo mejor que podemos hacer es crear ambientes en donde a los individuos les quepa la esperanza de obtener experiencias de aprendizaje. La tarea del que planifica el *curriculum* consiste en establecer la estructura fundamental de un ambiente en el que los que aprenden puedan tener experiencias de aprendizaje".

Beauchamp, citado en Gimeno Sacristán, 1992a, p. 251. La cursiva es nuestra.

En esta tónica de minimizar la eficacia de lo prescripto, numerosos análisis del *curriculum* oculto suelen desarrollarse prácticamente sin necesidad de referir al *curriculum* formal. Esta manera de entender la eficacia de los niveles ignora la especificidad del *curriculum* prescripto y el hecho de que los niveles de que estamos hablando se organizan no sólo en torno a los actores, sus conflictos, etc., sino también –y, en principio, fundamentalmente– en torno a lo prescripto, que tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre en cada uno de los niveles.

Queremos señalar las consecuencias políticas de esta hipótesis de disolución. Si *curriculum* es todo aquello que sucede en la escuela, si esto se define al margen de las prescripciones, si se afirma la imposibilidad de predecir la vida en las aulas, las políticas curriculares necesariamente abandonarán toda pretensión de eficacia. Desde luego, es necesario que los estudios curriculares y quienes diseñan políticas curriculares consideren los elementos que inciden en la transformación del *curriculum*, y eso implica ocuparse de la producción de efectos en las dinámicas operantes en cada uno de los niveles de análisis. Sin embargo, y en tanto se incremento la capacidad de anticipar lo que puede ocurrir en las escuelas concretas y en las aulas concretas, no se puede renunciar a formular o a exigir políticas curriculares en el supuesto de que da lo mismo cambiar el *curriculum* o dejarlo igual. Determinados políticas curriculares pueden constituir intervenciones concretas sobre el sistema, sobre las instituciones, sobre las aulas, con cierto nivel de impacto en los procesos que allí tienen lugar.

Aun aceptando la debilidad del diseño curricular para producir prácticas en línea con sus prescripciones, éstas tienen un lugar político, por lo cual el modo en que la prescripción se realiza dice algo acerca de las concepciones sobre las políticas, las escuelas, el currículo y la enseñanza.

Un *curriculum* tiene que indicar, prescribir, fijar unas intenciones y, por lo tanto, *limitar, marcar una dirección*. Al mismo tiempo puede *habilitar*, dando los fundamentos de sus decisiones y definiendo un lugar para la profesionalidad de los equipos docentes, que comunique una valoración específica en línea con la concepción político-educativa. En este sentido, no da lo mismo cualquier formulación curricular.

Discutiendo esta hipótesis, como lo hicimos con la anterior, aquí propondremos que **el *curriculum* prescripto, lejos de estar inerme, o a merced, de las fuerzas operantes en los diversos niveles, tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre en esos niveles**. Y ello no sólo porque es el objeto sobre el cual estos niveles operan –aunque no es el único–, sino también, y sobre todo, porque contribuye en parte a configurar esos niveles y a pautar su desarrollo.

La hipótesis de especificación

Interpretaciones como las que hemos discutido nos ponen frente a un dilema, el mismo que Stenhouse ha expresado en su momento del modo siguiente:

> **Nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del *curriculum*. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas.**
>
> *Stenhouse, 1991, p. 27.*

En estos términos, el problema de las interpretaciones que hemos analizado antes reside en que consideran la prescripción y lo que de hecho sucede en las escuelas como dos cuestiones separadas: al dar prioridad a la primera, se define lo que le ocurre a lo prescripto como procesos de aplicación; al dar prioridad a la segunda, se lo define como procesos de disolución. Tanto los procesos de aplicación como los de disolución suponen el accionar excluyente de una lógica determinada (la de la prescripción, la de los ámbitos) en desmedro de la otra. El mismo Stenhouse saldó analíticamente el dilema:

> **Me parece, esencialmente, que el *estudio del curriculum se interesa por la relación entre sus dos acepciones*: como intención y como realidad.**
>
> *Ibíd., p. 27. La cursiva es nuestra.*

De lo que se trata es de abrir conceptualmente el espacio para esa relación intención/realidad (lo que aquí llamamos *prescripción/realización*), espacio cerrado al pensar en procesos de aplicación[41] o de disolución. Para ello, tuvimos que establecer:

1) que las lógicas específicas de los ámbitos resultantes de los recortes de escala (gestión política, institución escolar, aula) son eficaces, en el sentido de que tienen efectos concretos sobre la transformación de lo prescripto;
2) que lo prescripto, lejos de estar inerme, o a merced de las fuerzas operantes en los diversos niveles, tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre en esos niveles.

Tomando estas afirmaciones como punto de partida, nos abocaremos seguidamente a explorar el carácter de la relación *intención/realidad* –como la expresa Stenhouse–, o *prescripción/ámbitos* –como nosotros la designamos aquí–. Hasta el momento propusimos una nueva designación, al hablar de "*procesos de especificación*". Pero como –otra vez– no se trata de fundar un nuevo sentido sino de facilitar procesos de comprensión, trataremos de mostrar que, además de no poder reducirlos a la aplicación y la disolución –esto es, además de decir lo que los procesos curriculares *no son*–, es posible conceptualizarlos de manera positiva.

Podemos avanzar en este punto si reinstalamos en el espacio conceptual a los sujetos. Hasta ahora, hablamos de lógicas; pero detrás de las prescripciones, y en cada uno de los ámbitos (gestión política, institución escolar, aula), esas lógicas resultan del accionar de los sujetos. Nos interesamos en este accionar en cuanto se refiere a aceptar, rechazar, redefinir –en suma, transformar– lo prescripto.

Las hipótesis de aplicación y de disolución son producto de una justificación del papel de los sujetos en los procesos sociales.
La lógica de la aplicación remite a la sociología clásica, a la que los sujetos no le interesan como individuos, sino como agregados a un sistema que se define sin ellos. Volcada a los procesos curriculares, esta concepción lleva a pensar que la fuerza del curriculum *prescripto –de toda norma social– es tal que éste se impone sin mayores cambios de un nivel a otro, a lo largo de un proceso de concreción en el cual los actores no desempeñan ningún papel definitorio.*
La lógica de la disolución, en cambio, remite a la primera sociología crítica que reaccionó contra "el sistema sin actores" con una concepción de los sujetos como actores hiperracionales, como personas que se sitúan en un escenario con finalidades individuales claras, que ponderan racionalmente sus opciones, y que deciden y actúan en consecuencia. Volcada a los procesos curriculares, esta concepción lleva a pensar que la fuerza de los individuos es tal que pueden moverse en el escenario social –en la gestión política, en la escuela, en el aula– burlando los límites que pretende imponer el curriculum *prescripto.*
En ambos casos, los procesos curriculares terminan mistificados. En nuestro análisis, trataremos de apartarnos "de las ilusorias tentativas de analizar al actor social fuera de toda referencia al sistema social, o a la inversa, de describir un sistema sin actores" (Touraine, 1990, p. 17).
Para esto nos apoyaremos en la categoría helleriana de "hombre entero" (Heller, 1991, p. 96), tal como ha sido retomado por Ezpeleta y Rockwell: "[...] parece posible definir al sujeto social mediante el 'conjunto de relaciones sociales' que conforman su mundo particular. Éste se concibe como 'sujeto concreto', no por tratarse de un 'individuo', sino por el carácter histórico y específico de aquellas relaciones" (Rockwell y Ezpeleta, 1992, p. 11).
No está de más destacar que el hecho de introducir al sujeto en el análisis social no equivale a defender una identidad unívoca: el sujeto entero es la "persona conformada a través de diversas relaciones sociales y comprometida con diversos y no siempre coherentes referentes normativos" (Ezpeleta, 1992, p. 29). (Fuente: Terigi, 1993, pp. 63-66.)

Cuando se posicionan frente a las normas, en cualquier ámbito en que esto ocurra, los sujetos no lo hacen como meros ejecutores de esas normas: son sujetos activos, significadores de la norma, a la vez que su posibilidad de interpretarla y manejarla no es independiente de la manera de significar lo social que han

[41]En la versión original de este trabajo se utilizaba el término "concreción" donde aquí empleamos "aplicación".

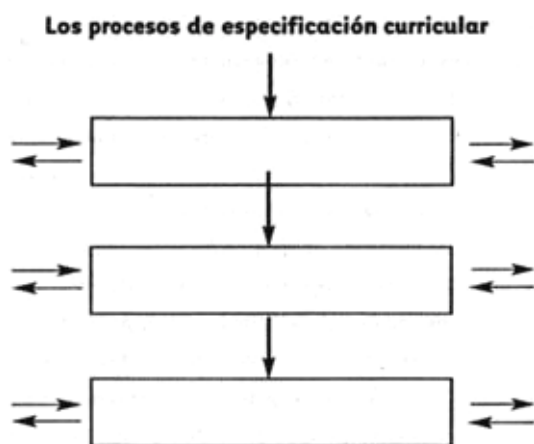
construido en sus múltiples ámbitos de referencia, ni de la manera de significar lo social que comparten y construyen con los otros con los que actúan en los diversos ámbitos en que se mueven.

Al incorporar a los sujetos, **estamos superando la interpretación que concibe los procesos curriculares como procesos de aplicación**, puesto que esta interpretación ignora a los actores, o al menos no reconoce eficacia alguno a su accionar. Al mismo tiempo, al considerar ese accionar no *in toto*, sino en lo que se refiere a la transformación de lo prescripto, estamos acordando eficacia a lo prescripto y, con ello, superando la interpretación que concibe los procesos curriculares como procesos de disolución.

El problema que tenemos ahora es el siguiente: ¿en qué consiste el accionar de los sujetos frente a lo prescripto? Nos centraremos en el juego entre dos procesos: el de control y el de apropiación, que retomamos de los planteas de Ezpeleta y Rockwell (1985). Control y apropiación se identifican en esos planteos como dos procesos que permiten dar cuenta de la vinculación entre la vida cotidiana y otras dimensiones de la vida social. Nosotros propondremos **considerar al interjuego entre los procesos de control y apropiación como el contenido específico de la relación *prescripción/realización* que tiene como efectos, procesos de especificación curricular**.

"El control y la apropiación son los procesos que permiten dar cuenta de las relaciones que se establecen entre la vida cotidiana en las escuelas y los contextos sociales" (Ezpeleta y Rockwell, 1985).
"El proceso de control ha sido tratado ampliamente en la sociología educacional clásica. Sin embargo, estas autoras introducen una novedad: conceptualizan el poder como relación, *lo que abre la posibilidad de existencia de un poder implícito, 'ejercido coyunturalmente por los sectores sociales dominados que exigen, limitan o modifican la realización de proyectos generados desde el Estado'" (ibíd., 1985, p. 201).*
"La institución escolar tiene una existencia normada desde el Estado, y el accionar de los sujetos que se encuentran en ella está en principio definido por esa existencia normativa de la escuela. Sin embargo, los sujetos no actúan simplemente 'apresados' en una suerte de lógica estímulo/respuesta. Es decir, no 'reaccionan' ante las acciones del poder estatal de manera unilineal, homogéneo y, por tanto, predecible. La relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares –y, en tanto tales, históricas– en su existencia cotidiana.
Para dar cuenta de ello, se conceptualiza el 'proceso de apropiación', que 'da existencia real a la escuela en esta escala, da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela'" (ibíd., 1985, p. 201).
La escala de la vida cotidiana nos muestra sujetos sociales que se apropian de las normas, espacios, usos, prácticas y saberes que conforman la vida escolar desde su propia historia, y que dan contenidos específicos a la vinculación de la escuela con otros niveles de la vida social (Fuente: Terigi, 1993, pp. 66-68).

Si consideramos el interjuego entre los procesos de control y los de apropiación como el contenido específico de la relación *prescripción/realización*, los procesos curriculares pueden presentarse como *procesos de especificación*. Como hemos establecido, lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en una serie de ámbitos. Estos procesos pueden representarse como sigue.

Gráfico 6

En esta alternativa, no se puede prescindir de representar ni la lógica de lo prescripto ni la lógica de los ámbitos. Por eso, las flechas siguen dos ejes: el vertical indica la operación de la lógica de lo prescripto, y el horizontal, la presencia de elementos que, en cada uno de los niveles, operan sobre lo prescripto.

Según lo hemos definido antes, en el proceso de especificación el *curriculum* es objeto de una serie de transformaciones como consecuencia de las fuerzas operantes en los niveles específicos. Ahora podemos completar esta idea **identificando a esas "fuerzas operantes" con los procesos interrelacionados de control y apropiación en los que los sujetos toman parte**. El proceso de control se vehiculiza en una determinada prescripción curricular. Los sujetos reciben lo prescripto, en un sentido lo aceptan, pero nunca "tal como es". Y esto no por un afán de "poner la huella" en lo que se recibe, sino porque los sujetos solo pueden existir como seres concretos, situados, con intereses y vinculaciones también concretas y situadas, que entran en juego en los intentos de apropiación de lo prescripto.

Como consecuencia, inevitablemente lo prescripto se transforma: siempre se resignifica, se recrea, en ocasiones se modifica en forma deliberada, se secciona o se rechaza, inclusive cuando se cree que se lo "aplica". Es cierto que lo que acciona los procesos de apropiación es una determinada prescripción curricular; pero también es cierto que los procesos de apropiación no son meros procesos de recepción: son procesos de significación que, de modo ineludible, devienen transformaciones de aquella prescripción. Como señala Eggleston: "si el sistema curricular fuera el único, o la única variable importante de nuestras escuelas, sería mucho más fácil predecir la conducta de maestros y alumnos" (Eggleston, 1980, p. 20).

Es importante destacar que los actores no se apropian de lo prescripto sólo en el nivel del aula: también en los niveles institucional y político encontramos sujetos concretos que producen permanentemente resignificaciones de lo que se prescribe. En su momento presentamos la secuencia *diseños curriculares/planes institucionales/planificaciones docentes* como una serie de objetivaciones en las cuales una determinada prescripción se conserva y, al mismo tiempo, se manifiestan diferencias sustantivas. Lo que agregamos aquí es que estas diferencias se explican como resultado de las acciones de los sujetos, comprometidos con intereses diversos, respondiendo a pertenencias contradictorias, produciendo significaciones diferentes de lo que implica realizar un determinado *curriculum*.

La conceptualización de cada nivel como dotado de una lógica específica, donde los actores someten al *curriculum* a procesos también específicos, nos obliga a penetrar la especificidad de lo político, lo institucional y lo áulico. Dentro de cada uno de estos ámbitos existen características particulares, que no necesariamente se dan de la misma manera en los demás. Como consecuencia de todas ellas, el *curriculum* resulta transformado; no hay modo de que realizar el *curriculum* consista sencillamente en concretarlo, cuando las condiciones en las que se desenvuelve constituyen a la vez factores que operan sobre él.

Consigna de trabajo

Sistematice lo que hemos discutido hasta aquí:

- *Enumere los problemas que presentan las hipótesis de aplicación y de disolución.*
- *Explique por qué la hipótesis de especificación permite resolver los problemas de la hipótesis de aplicación.*
- *Explique por qué la hipótesis de especificación permite resolver los problemas de la hipótesis de disolución.*

- *Defina los procesos de especificación usando los conceptos de sujeto, control y apropiación.*

Hipótesis que complementan la hipótesis de especificación

Introduciremos tres afirmaciones que valen para los tres recortes de escala que estamos considerando:

– Los diversos ámbitos de un mismo nivel de escala no son idénticos entre sí.
– Los diversos ámbitos de un mismo nivel no son homogéneos.
– Los procesos curriculares son procesos históricos.

Veamos cada una de ellas.

Primera hipótesis complementaria: los diversos ámbitos de un mismo nivel de escala no son idénticos entre sí

No sólo el grupo escolar que trabaja en un aula es diferente del que trabaja en otra; las escuelas son profundamente diversas, y las gestiones políticas no lo son menos.

El hecho de que las aulas son diversas forma parte de la experiencia escolar que todos nosotros hemos tenido. En esa escala, el paradigma ecológico "penetra el significado real de las tareas y actividades de los procesos académicos y contextualiza el aprendizaje que tiene lugar en el aula, en el marco de los significados negociados por los protagonistas" (Pérez Gómez, 1983, p. 130).[42]

Que las instituciones son diversas es el aporte fundamental del enfoque etnográfico a la comprensión de los procesos educacionales. "Aunque intentábamos estudiar la institución escuela, el término y el concepto clásico de 'institución' nos resultaron estrechos y nos enfrentaron a la necesidad de reconceptualizar o de inventar un término que diera cuenta de su cotidianeidad. El intento de entender la escuela como positividad, en su existir de todos los días, conduce al cuestionamiento de aquellas concepciones de institución para las cuales esa existencia es teóricamente insignificante" (Rockwell y Ezpeleta, 1992, p. 7).

Que las gestiones políticas son diversas es algo que analizaremos con más detalle en el capítulo 4. Anticipemos que, aunque las políticas entre jurisdicciones diferentes puedan parecer similares (y, sin duda, responden a tendencias de las que no se escapa con facilidad), también aquí lo prescripto se resignifica. Si bien esto no implica que las políticas curriculares se descompongan en la diversidad, sí señala la necesidad de pensar también en este nivel la heterogeneidad.

Segunda hipótesis complementaria: los diversos ámbitos de un mismo nivel no son homogéneos internamente.

En particular, no todo lo que allí sucede se explica como procesos de *control/apropiación* vinculados con lo prescripto. Las prácticas que tienen lugar en ellos no se reducen al *curriculum*; no todas son curriculares. Como expresa Eggleston, "si bien el currículo es sin duda una variable fundamental, resultaría engañoso afirmar que la mayor parte de lo que ocurre dentro de la escuela está determinada por él" (Eggleston, 1980, p. 20). Coll coincide: "Resulta difícil admitir que el análisis empírico de lo que sucede realmente en las aulas pueda reducirse al desarrollo o aplicación del *curriculum*... ¡a menos que en él se incluyan absolutamente todos los factores que, de una u otra manera, inciden sobre la realidad escolar!" (Coll, 1989, p. 32). Realizar, resistir o modificar el *curriculum* es un aspecto de todo lo que pasa en cada ámbito, aspecto importante pero no único.

[42] Aunque no podemos extendemos en este punto, cabe dejar constancia de que algunos planteos del paradigma ecológico parecen considerar que se puede analizar los procesos de negociación de significados que tienen lugar en el aula con prescindencia de lo que ocurre en los otros niveles. Aunque al definir como su objeto de interés "la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en las que éstos se encuentran" (Erickson, 1989, p. 216) se abre la posibilidad de introducir, entre las "circunstancias ecológicas de acción", otros niveles de integración social (la institución, el sistema educativo, etc.), nada impide definir esas mismos circunstancias dentro de los limites estrechos de la organización del aula. Esto es lo que efectivamente hacen algunos análisis ecológicos. No hace falta señalar que una perspectiva tan sesgada empobrece la comprensión de los procesos educacionales.

Por ejemplo, “lo que los alumnos aprenden” no se explica sólo como producto de las transformaciones del documento escrito; las transformaciones de lo prescripto no agotan lo que los niños efectivamente aprenden. Los chicos aprenden cosas que no están prescriptas, ni puede reconocérseles un origen en lo prescripto, sino que son aprendizajes producidos por la lógica específica de los niveles en que operan (Rockwell, 1989). Y hay cosas prescriptas que al parecer no aprenden.

Tercera hipótesis complementaria: los procesos curriculares son procesos históricos

Hasta aquí, hemos intentado apresar en nuestro marco interpretativo de los procesos curriculares la naturaleza de la relación *prescripción/ámbitos* en un corte sincrónico. Nos preocupa ahora reintroducir estos cortes sincrónicos en su dinámica histórica; en otras palabras, proponemos retener la historicidad de los procesos curriculares.

Afirmar la historicidad de los procesos curriculares no constituye una novedad, e inclusive puede sonar como algo obvio. Sin embargo, buena parte de los trabajos que mencionan el carácter histórico de estos procesos no suelen incorporarlo efectivamente en el análisis; esto es, no logran construir una comprensión de los procesos curriculares en la que su historicidad sea un elemento explicativo crucial.

Ahora bien, los procesos curriculares son históricos en deis sentidos. Por un lado, lo son porque, como procesos, acumulan una historia propia de su desenvolvimiento. En este sentido, la historia equivale a los momentos que se registran en la dinámica *control/apropiación*, a partir de una determinada prescripción, en los procesos que se generan a nivel de la gestión política, la institución escolar y el aula. Cuando detectamos tres objetivaciones de lo prescripto (el diseño curricular, el plan institucional, la planificación que realiza el docente), lo que en rigor hacemos es señalar otros tantos momentos históricos de los procesos de especificación a partir de una determinado prescripción. De esto nos hemos ocupado antes.

Aquí veremos un segundo sentido de este carácter histórico. En tanto inserta en una realidad histórica, cada nueva prescripción curricular se inscribe en prácticas curriculares que la anteceden y que contribuyen a determinarla, en el sentido de que los procesos curriculares precedentes han contribuido a establecer modos específicos de *control/apropiación* en cada uno de los ámbitos que hemos definido. Introducir la dimensión histórica en este segundo sentido nos impide considerar cada propuesta curricular como “fundadora” de procesos curriculares enteramente nuevos. Por el contrario, nos invita a complejizar el análisis, considerando el papel que la historia de los procesos de *control/apropiación* desempeña en los intentos de cambio que se ponen en marcha en un sistema educativo determinado.

Los maestros, de manera muy general, plantean que, tanto ellos como los diseñadores, modifican el *curriculum* actuando por añadidura o eliminación de “contenidos”. Como se verá, los agregados o las supresiones se intercambian entre sí. Son porciones de conocimiento que pueden quitarse para ser retomadas más tarde. Si se piensa que los maestros consideran legítimo el uso de porciones o fragmentos de diferentes diseños, es lícito suponer, más allá del *curriculum* en uso, la adhesión a otro *curriculum* que estaría formado por fragmentos o porciones, partes de diferentes textos normativos que se han acumulado de una manera que sería necesario indagar. Quizás el cambio de contenidos de los *curricula* no sea registrado con tanta relevancia porque el realmente operante en este sentido es una suerte de *curriculum* “mosaico”, cuyos tiempos de modificación son diferentes a los de los curricula oficiales y, aun cuando puede preverse que los cambios de éstos irán incorporando material a aquél, las modificaciones no tienen por qué sentirse como totales ya que el proceso de yuxtaposición permite el reconocimiento de los viejos fragmentos, hoy rejuvenecidos por los agregados. El *curriculum* parece así actuar como un aggiornado de contenidos que, en el fondo, no cambian.

Feldman, 1994, pp. 93-94.

A pesar de la importancia de este segundo sentido en la consideración de los procesos curriculares, no se encuentra muy desarrollado en la literatura. Sólo recientemente comienzan a aparecer indicios de que los autores captan la complejidad que supone introducir en el análisis la historia acumulada de las prácticas curriculares. Pero, aun en estos casos, la historia no se introduce *in toto*, sino en momentos aislados de los procesos curriculares; en particular, los autores suelen apuntar al nivel áulico, en forma de menciones de las tradiciones pedagógicas, las rutinas escolares aprendidas por profesores y alumnos, etcétera. Perrenoud, por ejemplo, preocupado por analizar la excelencia académica, se sorprende al encontrar que, si bien ésta no

aparece prescripta formalmente en forma operativa, sin embargo en el aula se actúa como si todos –maestros, padres, alumnos– supieran a qué refiere concretamente la exigencia de excelencia:

> **En todos esos textos [el autor se refiere a los documentos curriculares], la excelencia está por todas partes, pero a menudo en forma implícita, identificable de un modo indirecto, a través de objetivos, contenidos, ejercicios, ejemplos didácticos. Pero, ¿qué se exige exactamente a los alumnos?, ¿en qué momento de su carrera?, ¿cuál es el nivel de exigencia de cada área?, ¿en qué consiste, en concreto, saber leer?, ¿o la capacidad de redactar un texto?... pero, ¿qué texto?; ¿o de resolver problemas matemáticos?... pero, ¿qué problemas? Se aprecia con claridad que todo gira en torno a la lengua escrita, la expresión oral, ortografía, gramática, matemáticas, geometría y, en menor medida, historia, geografía, ciencias o dibujo. ¿Y qué más? Respecto a los niveles de exigencia –teniendo en cuento que sólo puede darse una aproximación a la excelencia, y más en período de aprendizaje–, aun es *más difícil hacerse una idea, a pesar de los programas anuales*. Dado que *los interesados, administradores, docentes, alumnos y padres, parecen saber bastante bien lo que hay que evaluar y cómo, pues lo hacen a diario*, estamos en presencia de *un sistema escolar que fabrica juicios de excelencia de forma perfectamente rutinaria*.**
>
> *Perrenoud, 1990, p. 95. La cursiva es nuestra.*

La fabricación en forma rutinaria de juicios de excelencia no prescriptos normativamente es un ejemplo que nos sirve para mostrar que determinados aspectos de los procesos curriculares sólo pueden explicarse si se piensa que éstos tienen una historia. El análisis de Perrenoud se limita a identificar esa historia con la memoria del profesor, con lo que los maestros vienen haciendo tradicionalmente; pero otros análisis remiten a las prácticas curriculares en su conjunto. Grundy, por ejemplo, señala:

> **[...] es muy raro que partamos de cero en cuestiones curriculares. Tanto profesores como alumnos, están ya comprometidos en prácticas curriculares.**
>
> *Grundy, 1991, p. 20.*

Un clásico, Eggleston, nos ofrece un ejemplo inglés muy interesante que muestra cómo las prácticas curriculares se reproducen aun sin prescripciones formales:

> **Quizá resultara útil tener en cuenta el cuadro trazado por Hanson (1973) sobre el Proyecto Boda Real en el que se ofrece una perceptiva ilustración de la práctica diaria del currículo dado y de los procedimientos de control social que le son propios. En su satírico escrito, Hanson llama la atención acerca de cómo, en esa época, muchas escuelas llevaban a la práctica proyectos curriculares sobre el casamiento de la princesa Ana y el capitán Mark Phillips y en tono zumbón propone varias sugerencias que permitirían a los docentes dar más realce a sus proyectos. Pero su trabajo también subraya varios fenómenos fundamentales. Las experiencias del que suscribe confirman que, *sin una directiva oficial*, muchos docentes autónomos de todos los lugares del país *habían decidido realizar algún proyecto* sobre este acontecimiento y, más aun, *lo que hacían era notablemente parecido*. [...] Pero el Proyecto Boda Real no es sino un ejemplo de un proceso constante. Tal como Hanson lo recuerda agudamente, la próxima etapa en casi todas las escuelas será el inicio del Proyecto Navidad.**
>
> *Eggleston, 1980, pp. 100-101. La cursiva es nuestra.*

En este caso se nos muestran al mismo tiempo dos prácticas curriculares diferentes:

1) la novedad se vuelve proyecto curricular,
2) la repetición se vuelve proyecto curricular.

- Por un lado, tenemos la práctica de convertir cualquier “novedad” pública (un casamiento, un accidente natural, un enfrentamiento bélico...) en objeto de un proyecto curricular “especial”. Todos sabemos lo que significa un proyecto curricular especial. En nuestro medio, por ejemplo, ocupa todo el tiempo escolar disponible durante una o dos semanas; moviliza recursos especiales; exige de los alumnos tareas también especiales (excursiones, audiovisuales, trabajos escritos, trabajos plásticos, etc.) que insumen un tiempo no necesariamente refutable en cuanto a apropiación de la temática; y podríamos seguir...
- Por otro lado, tenemos la práctica de repetir una y otra vez, de grado en grado, de año en año, algunos temas/ejes de proyectos curriculares. El “Proyecto Navidad” de que nos habla Eggleston es un buen ejemplo. Las “unidades didácticas” que no dejan de repetirse, aunque el *curriculum* ya no las prescriba, son también ejemplos del papel de la repetición.

En una reciente tesis doctoral, se muestra este aspecto repetitivo en el análisis de los cuadernos de clase y, en especial, de las actividades que en ellos se consignan. Aunque el estudio de Gvirtz toma varias décadas y se analizan centenares de cuadernos, un repertorio de diecisiete actividades resulta para la autora suficiente para caracterizar las tareas que la escuela propone a través de los cuadernos. Esto es así porque las actividades escritas que se realizan en los cuadernos parecen repetirse de un año escolar a otro sin mayores modificaciones. Un hallazgo de la tesis es el análisis del modo en que la actividad “reestructura los saberes disciplinares y los transforma en saberes escolares” (Gvirtz, 1997, p. 17).

Consigna de trabajo

Le proponemos ahora una actividad que le insumirá algún tiempo pero que es muy interesante. Durante una semana, reúna los cuadernos de clase a la carpeta de actividades de cinco alumnos de un mismo grado con un mismo maestro. Saque fotocopias de los materiales, pues le serán útiles. Cuando tenga todo el material reunido:

1. Dé una mirada general a todo, para familiarizarse con los temas trabajados durante la semana.
2. Liste esos temas, agrupándolos por áreas y distribuyéndolos según las fechas. Le ha quedado esbozado un plan semanal. Si puede, reúnase con el maestro y compare su esbozo con el plan que él se había formulado.
3. Analice el plan efectivamente desarrollado (el que resulta del cuaderno) y trate de encontrar la estructura de organización de los contenidos que comunica. ¿Hay alguna otra cosa que usted destacaría entre las que ese “plan” comunica?
4. Compare el “plan” que ha reconstruido con el curriculum *formal correspondiente. ¿Siguen los mismos recortes temáticos? ¿Hay huellas de una organización de los contenidos que impone el docente más allá de lo prescripto?*
5. Compare los cuadernos entre sí, buscando las huellas de la actividad normalizadora del maestro; esto es, de sus esfuerzos por homogeneizar el trabajo escrito de sus alumnos. ¿Cuáles son las cosas que este maestro pauta? ¿En cuáles deja librada la organización al criterio de sus alumnos?
6. Compare ahora los cuadernos buscando las huellas de los alumnos. ¿Cómo aparece su “sello personal”? ¿Aparece sólo en las cuestiones que el maestro les deja libradas o “invade” lo prescripto por el docente?
7. ¿Qué agrega a su comprensión de los procesos curriculares el análisis que acaba de realizar?

Lo interesante de ambas prácticas es que no es necesario que medie una prescripción formal para que se pongan en marcha. También es sugestivo encontrar que los modos de organizar las tareas y los productos resultantes son similares en el conjunto de los casos. Estos datos, que todos compartimos como experiencia cotidiana, nos indican que ciertas prácticas curriculares no se explican tanto como producto de la transformación de una prescripción determinada, sino como resultado de la historia de las prácticas curriculares acumuladas.

Consigna de trabajo

Piense ejemplos que reflejen las prácticas curriculares que hemos caracterizado. Reflexione sobre el tipo de tópico que se trata escolarmente en la forma de proyectos especiales.

Un buen ejemplo del papel de las prácticas acumuladas lo ofrece el intento de la reforma curricular argentina de introducir la enseñanza de contenidos procedimentales en las escuelas. Los CBC dan importancia a este tipo de contenidos y los currículos de las provincias tienden a reproducir la clasificación propuesta; a partir de allí, al parecer se piensa que en la escuela se comenzará a trabajar estos contenidos. Al suponer estas consecuencias de la prescripción, se desconoce, aparentemente, que la enseñanza de los procedimientos no ha estado ausente en las escuelas por "olvido" o por "ausencia de prescripción" sino, entre otros cosas, por falta de instrumentación didáctica de los propios docentes, por carencia de los materiales y herramientas que muchas veces se requieren para enseñar "los procedimentales", etc. En este sentido, el concepto de **curriculum** ***nulo viene otra vez en nuestra ayuda, al señalarnos que cuando un contenido o un conjunto de contenidos ha estado históricamente ausente en la escuela, lo primero que se debe pensar al hacer las reformas curriculares son las*** **condiciones que éstas habrán de ofrecer** ***para alentar su efectiva inclusión, puesto que de lo que se trata es de modificar tradiciones de trabajo consolidadas. "Sacar" los contenidos procedimentales del*** **curriculum** ***nulo y "ponerlos" en el*** **curriculum** ***formal desconociendo las tradiciones y condiciones que pesan sobre la exclusión, no es sino un acto de ingenuidad en política curricular.***

Consigna de trabajo

Busque en las actas de alguna escuela cercana el registro de los actos escolares de este año y entreviste a algún maestro que haya tenido a su cargo recientemente un acto escolar. Intente un análisis de los actos escolares desde la perspectiva de las prácticas curriculares acumuladas y reproducidas.

Estas conceptualizaciones deberían permitirnos pensar que una nueva propuesta curricular –una potencial nueva prescripción– no se instaura en un espacio vacío, sino que emerge en el seno de prácticas más o menos establecidas e intereses encontrados. Es interesante, al respecto, retomar el análisis de Perrenoud:

Dudamos que el maestro algo experimentado trabaje con el plan de estudios en la mano. Evaluación y enseñanza constituyen rutinas que, una vez dominadas, no exigen un retorno constante al programa, ni siquiera a las metodologías. ***La mayor parte de los maestros planifican su enseñanza apoyándose en su memoria*****, en su documentación, en los medios de enseñanza, y, en caso de duda, se remiten a los textos más oficiales.**

Perrenoud, 1990, p. 97. La cursiva es nuestra.

En lo tocante a los procesos curriculares, la centralidad del rol de los docentes justifica realizar un esfuerzo serio por revisar su experiencia precedente, tematizar sus contenidos y controlar su emergencia en el diseño y la realización de la intervención pedagógica. Desde luego, la trayectoria escolar previa del docente no es el único factor que hay que considerar en esta historización de los procesos curriculares, pero nos interesa señalarlo porque es abordable desde la instancia de formación inicial.

No queremos terminar sin destacar que, aunque la literatura que historia los procesos curriculares tiende a centrarse en el nivel del aula, estos procesos deben pensarse históricamente también en los niveles político e institucional. Ignorar estas historias, las prácticas curriculares acumuladas en todos los niveles, la manera en que determinan los actuales posicionamientos de los actores, nos llevaría no sólo a realizar análisis poco comprensivos de los procesos reales, sino también a planificar intervenciones ineficaces para acompañar los procesos curriculares.

Consigna de trabajo

Le proponemos una actividad que le permitirá pensar algunas de las tensiones y contradicciones que se plantean entre las prescripciones y las políticas establecidas.

1. Observe una clase completa en un aula de escuela primaria. Tome las notas que le parezcan necesarias.
2. Trate de determinar los objetivos que se cumplieron en esa clase. No consulte aún al maestro.
3. Entreviste al maestro. Interróguelo sobre los objetivos que se proponía en la clase que usted observó. Pregúntele si se relacionan con el curriculum *formal.*
4. Complete el siguiente cuadro:

Objetivos	***Previstos***	***No previstos***
Logrados		
No logrados		

Puede ser que el espacio No previsto / No logrados *le quede vacío. El objeto de esta actividad es analizar la distancia entre la prescripción que formula el maestro y los procesos curriculares que efectivamente tienen lugar en el aula.*
5. Coteje lo observado con las prescripciones del curriculum *formal. Analice las coincidencias y las discrepancias. Detecte huellas de tradiciones didácticas en el accionar del maestro.*
6. Ensaye una síntesis de todo lo analizado.

Consigna de trabajo

Continúa la elaboración del glosario. *Éstos son los términos que le sugerimos al finalizar este capítulo. No olvide las recomendaciones que realizamos en el capítulo 1.*

- *Control/apropiación.*
- *Procesos de especificación del* curriculum.
- Curriculum *como prescripción y como realización.*

CAPÍTULO 4
CONCEPTOS PARA EL ANÁLISIS DE POLÍTICAS CURRICULARES

"Como si el diseño curricular fuera una novedad de los tiempos que corren, como si las instituciones educativas nunca hubieran intervenido en procesos de especificación del *curriculum* definido en el nivel político, el discurso de la reforma y el de los comentaristas de la reforma coincide al menos en algo: estamos en la era del *curriculum*. Dicho de otro modo: se trata, hoy más que nunca, de que el *curriculum* ha sido colocado en un lugar central de la agenda educativa. Pero, ¿estamos, efectivamente, en la era del *curriculum*? Y, si es así, ¿tiene esto algo de novedoso?"

(Terigi, 1997, p. 8).

ABSTRACT

En este capítulo se proponen conceptos para analizar los procesos de reestructuración de los sistemas educativos, dado el papel central que otorgan al *curriculum* las actuales políticas de reforma educativa. Tal como quedó planteado en el capítulo 3, las políticas curriculares se entienden aquí como proceso de especificación, remarcando la existencia de un espacio de actuación de los sujetos. Las políticas se definen según la forma en que conciben este espacio.

Planteando este marco general, se analizan las características de las reformas en curso, con especial referencia al caso inglés, caracterizando el papel del *curriculum* como un dispositivo de recentralización política en un contexto de descentralización administrativa. En el último apartado se presenta un análisis de los textos escolares como una de las formas de prescripción de los contenidos escolares.

Tal como lo vimos al recuperar los sentidos del *curriculum* escolar en el capítulo 1, desde hace por lo menos una década se ha definido el *curriculum* como un aspecto relevante del conjunto de la política educativa en los países centrales (por ejemplo, el Reino Unido y los Estados Unidos). Desde hace unos pocos años, esta tendencia se ha extendido a diversos países, entre ellos, los de América latina. Que se elaboren currículos no es una novedad: lo singular es la existencia de políticas de reforma educativa de gran escala que consideran al *curriculum* como un aspecto relevante de la reestructuración global de los sistemas educativos.

Esta relevancia hace necesario que nos ocupemos aquí de las políticas curriculares, entendiendo por tales:

[...] el cuerpo formal de leyes y regulaciones que se refieren a lo que debería enseñarse en las escuelas. La investigación sobre políticas curriculares, por tanto, explora las determinaciones de las acciones oficiales, lo que estas acciones requieren de las escuelas y los docentes, y cómo afectan lo que se enseña a los estudiantes.

Elmore et al., 1992, p. 186. Original en inglés, traducción propia.

Según este modo de definir las políticas curriculares, se hace necesario distinguir en ellas las estipulaciones oficiales de las acciones efectivamente desplegadas. Esta distinción no hace sino revelar las tensiones que subyacen tras las políticas sobre el *curriculum* y que, siempre según Elmore y sus colaboradores, reconocen fuentes diversas:

1. En general las disposiciones políticas carecen de suficiente detalle como para prescribir plenamente las acciones, razón por la cual las acciones efectivamente desarrolladas pueden no coincidir (muchas veces no coinciden) con las postulaciones formales.
2. Por la misma razón, las disposiciones formales son discrecionales y requieren un alto grado de interpretación también por parte de quienes se supone deben llevarlas adelante.
3. Las acciones políticas suelen priorizar la resolución de conflictos políticos, dejando de lado numerosas cuestiones prácticas que de todos modos deben enfrentarse y que generan tensiones específicas.
4. Las acciones políticas por lo común preceden (más que siguen) a las disposiciones formales; en este sentido, diríamos nosotros, las disposiciones no pueden pretender inaugurar unos procesos que ya están ocurriendo (Elmore et al., 1992).

Como el lector habrá advertido, estas consideraciones van en línea con la conceptualización de los procesos curriculares como procesos de especificación, que realizamos en el capítulo anterior.

Políticas curriculares y concepciones subyacentes en los procesos curriculares

Pretendemos que la hipótesis de especificación propuesta tenga valor interpretativo, y no normativo: es decir, que sirva para entender los procesos que tienen lugar en el sistema educativo en relación con el *curriculum*, y nada afirma sobre cómo *deberían ser*.

El hecho de que e *curriculum* no se aplique ni se disuelva sino que se especifique no descarta que quienes conciben las políticas sobre él y quienes trabajan en las escuelas tengan una visión aplicacionista o disolvente de lo que sucede en última instancia con las prescripciones curriculares. Lo que la hipótesis de especificación sostiene es que, independientemente de lo que crean quienes tienen a su cargo las políticas curriculares o quienes trabajan en ellas, siempre queda un espacio de operaciones para los sujetos; no se trata de un proceso unidireccional de control, sino de una compleja dinámica *control/apropiación*.

En este sentido, y siempre según nuestro análisis, lo que distingue una política curricular de otra no es *si este espacio existe sino si se lo tiene en cuenta, y de qué manera*, en la definición de las políticas.

Las políticas pueden tener en cuenta la apropiación del *curriculum* por parte de los sujetos o desconocerla. Si la desconocen, las políticas probablemente confíen en que los currículos se aplicarán en el sentido en que fueron concebidos, y dedicarán sus mayores esfuerzos a generar buenas prescripciones, buenos documentos escritos. Si, en cambio, la apropiación se reconoce, se abren dos posibilidades, puesto que el espacio de operaciones de los actores puede entenderse como un problema a controlar o como una riqueza importante en la que apoyarse a la hora de definir una reforma.

Si las acciones que realizan los sujetos con vistas a la apropiación se visualizan como una amenaza, la política curricular tenderá, o bien a resignarse ("¿para qué cambiar el *curriculum*, si de todos modos los docentes harán lo que quieran?"), o bien a multiplicar las prescripciones al infinito de modo de controlar este espacio de operaciones.

Volveremos más adelante sobre este punto, pero no queremos dejar de mencionar que la articulación entre* curriculum *y evaluaciones estandarizadas, propia de las actuales políticas educativas, es una expresión ejemplificadora del intento de controlar, por una vía novedosa, el margen de actuación de maestros y profesores.

Más aun, se puede procurar de modo deliberado debilitar los procesos de apropiación, restringiendo las posibilidades materiales de actuación docente mediante un empobrecimiento de las condiciones laborales. Desde fuego, el debilitamiento puede producirse también en forma no intencionada, por insuficiencias en las políticas de formación de docentes, por el mantenimiento de condiciones laborales que obstaculizan el trabajo en el nivel institucional, etcétera.

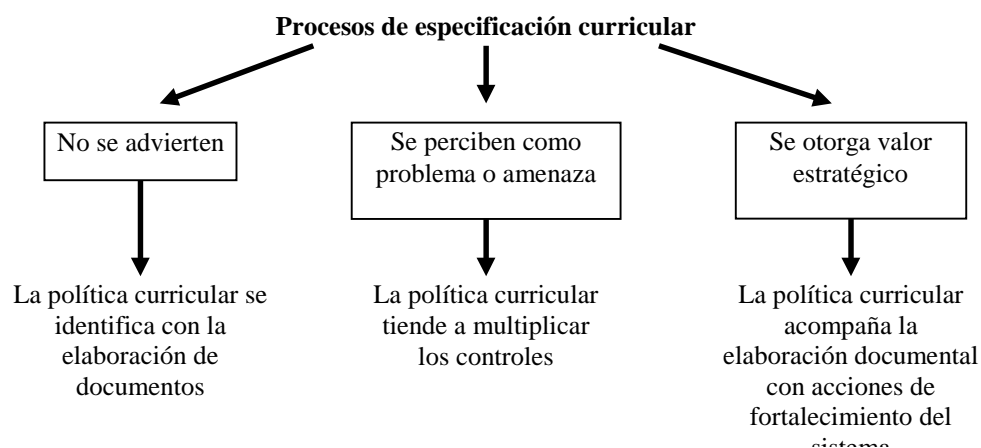
En cambio, si la intervención de los sujetos se concibe como una riqueza importante en la que apoyarse, si se reconoce no sólo efectividad sino sobre todo valor al accionar de los docentes y las instituciones, las políticas curriculares consisten no sólo en la elaboración de documentos sino también en estrategias tendientes a impulsar y fortalecer los procesos de apropiación:

Ningún documento escrito puede por sí mismo intervenir directamente en las prácticas de las instituciones. Puede contribuir a configurar las acciones, y en este sentido creo que es preferible un diseño curricular a una definición de contenidos. Pero no es suficiente. Cualquier reforma curricular que, como la que tiene lugar en nuestro país, suponga que el papel de los docentes y las instituciones es valioso e importante en la definición del *curriculum*, debería acompañar esta suposición con acciones tendientes a fortalecer decididamente la capacidad de los docentes para trabajar institucional mente la definición del *curriculum*.

Terigi, 1996a, p. 14.

"Un par de ejemplos históricos pueden ayudar a entender: el diseño curricular para la escuela primaria formulada en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en 1981 (en adelante, DC 81), y el diseño para el mismo nivel, formulado en la misma jurisdicción en 1986 (en adelante, DC 86).
Para el DC 81 el espacio de operaciones de los maestros existía; precisamente lo que se procuraba era constreñirlo desde el diseño mismo, estipulando la enseñanza con un nivel de detalle tal que fuera posible reducir al mínimo el accionar autónomo de los docentes y las instituciones.
Para el DC 86, este espacio también existía, pero en su caso debía ser potenciado, por lo cual se planteó como un diseño abierto, como un conjunto básico de lineamientos para la enseñanza que debía ser retrabajado a nivel institucional para la confección de proyectos colectivos. Como política curricular, puede observarse que, al no acompañarse este planteo con la instauración de condiciones reales para la constitución de proyectos institucionales, el 'espacio de operaciones' tendió a ser ocupado por otras vías y los productos resultaron diversos, algunos incluso difícilmente identificables con el DC mismo"[43] (Terigi, 1996a, p. 14).

Lo expuesto puede sintetizarse de la siguiente manera:

Gráfico 7
Consecuencias políticas de las concepciones sobre la especificación curricular

[43]Cabe descargar al DC 86 reubicándolo en una tendencia más general registrada en nuestro país en la última década, a diseñar planes de estudio más flexibles y menos prescriptivos que enfatizan el planteo de principios. "Ambas tendencias han promovido significativos avances en la teoría y han incidido en las técnicas de diseño y desarrollo curricular. Paralelamente, han provocado una dilución del concepto, un debilitamiento instrumental y parecen dificultar el control sobre el *curriculum*. [...] Estos problemas deben ser relacionados con el avance de códigos menos explícitos de elaboración y gestión curricular y la falta de desarrollo de mecanismos operativos que correspondan a los principios enunciados. Estas características del discurso curricular han servido para reforzar sus componentes simbólico-ideacionales, pero no han funcionado como principio de procedimiento" (Feldman y Palamidessi, 1994, p. 69).

Consigna de trabajo

Es interesante que en los espacios de formación se organicen actividades que permitan reconstruir el modo en que los sujetos perciben estas concepciones de la política curricular. Por eso le proponemos realizar una entrevista a un supervisor o a un directivo que se hayan desempeñado en el sistema escolar y hayan tenido oportunidad de experimentar diversas oleadas de reforma curricular. Puede incluir en su entrevista cuestiones como las siguientes:[44]

- *¿Ha habido otras reformas como ésta que hayan implicado nuevas propuestas curriculares? ¿Participó en alguna de ellas? ¿Cuál era su función?*
- *¿Qué papel les asignaban esas reformas a las escuelas? ¿En qué se notaba que esto era así?*
- *¿Qué papel les asignaban esas reformas a los y a las docentes? ¿En qué se notaba que esto era así?*
- *¿Cómo fueron los preparativos para la puesta en práctica de la reforma educativa o del nuevo* curriculum*? ¿Cómo fue ese proceso? ¿Se contó con el tiempo necesario? ¿Cuáles fueron algunas de las dificultades?*
- *¿Cómo fue su participación en el actual proceso de Transformación Curricular?*
- *¿Cuál es su percepción sobre cómo se insertan en estos procesos los directores y directoras, los supervisores y supervisoras, los docentes y las docentes?*
- *¿Qué cuestiones se mantienen del* curriculum *anterior? ¿Qué cuestiones diferentes/novedosas se han integrado en el nuevo* curriculum*?*

Las políticas curriculares en el marco de las reformas en curso

Como hemos señalado, durante la última década se ha consolidado como tendencia en los países occidentales la creciente importancia del *curriculum*, en el marco de una política educativa caracterizada por la descentralización administrativa (Bolívar, 1996). En décadas anteriores, las preocupaciones en política educativa (aun si no devenían transformaciones concretas) estaban volcadas hacia la igualación de las oportunidades, la masificación de la enseñanza media y superior, la democratización de la escuela y el mejoramiento de la rentabilidad social e individual de la educación. En los países latinoamericanos se agregaba la preocupación por la democratización interna del sistema educativo, en un contexto en el cual se procuraba eliminar las formas del autoritarismo presentes en la escuela.

Pero en la última década, "el objetivo social democrático de ampliar la igualdad de oportunidades (en sí una reforma social bastante limitada) ha perdido mucho de su fuerza política [...]" (Apple, 1996, p. 38). "Nociones tales como igualdad y justicia social retroceden en el espacio de discusión pública y ceden lugar, redefinidas, a las nociones de productividad, eficiencia, 'calidad', colocadas como condición de acceso a una supuesta modernidad" (Da Silva, 1994, p. 14). "Todo ello se traduce en una ofensiva contra las políticas igualitarias del pasado a las que se culpabiliza del presunto 'descenso general del nivel', la igualación de todos a la baja, la crisis de valores de la juventud, etcétera" (Fernández Enguita, 1990, p. 118).

En el mismo movimiento, se ha concentrado una importante cantidad de esfuerzos en la definición y ejecución de unas políticas sobre el *curriculum*: asistimos a un creciente "interés de los gobiernos de los estados por extender su control sobre lo que vale como conocimiento oficial" (Apple, 1996, p. 89).

Las políticas curriculares que se elaboran y sostienen en este peculiar contexto tienen ciertos rasgos comunes que, aunque no se encuentran representados por igual en todos los casos, constituyen notas características del modo de concebir las políticas sobre el *curriculum*.[45]

– En un contexto de descentralización educativa, el *curriculum* aparece como un dispositivo de recentralización de la educación.

[44] Retomo aquí algunas de las preguntas que diseñamos para el trabajo de campo de la tesis de maestría de Magda Pepén Peguero, becario de la República Dominicana que realiza su maestría en la FLACSO, sede Buenos Aires, y a quien he tenido oportunidad de orientar. La tesis de Magda se propone abordar las condiciones de especificación de la llamada Transformación Curricular en cuatro escuelas de nivel inicial de dos distritos educativos de la ciudad de Santo Domingo, en la República Dominicana.

[45] Formulé por primera vez la caracterización de las políticas curriculares en curso en Terigi, 1997a. En aquella oportunidad no había incluido la quinta característica.

– Se pretende legitimar los dispositivos curriculares centralizados apelando a la lógica del conocimiento académico.
– Los documentos curriculares toman un formato extensivo.
– Se produce la asociación entre currículos centralizados y evaluaciones también centralizadas.
– Se promueve el cambio "basado en la escuela".

A continuación nos referiremos brevemente a cada característica.

• *En un contexto de descentralización educativa, el curriculum aparece como un dispositivo de recentralización de la educación*. Aunque desde el punto de vista administrativo un signo distintivo de una importante cantidad de reformas en curso es el movimiento descentralizador, el *curriculum* es uno de los aspectos de la oferta educativa que es objeto de una centralización creciente. Esto ocurre tanto en países con una tradición educacional localista como en otros con una fuerte tradición centralista. En los primeros, se asiste de manera novedosa a la elaboración de currículos por el poder central en desmedro de las determinaciones locales. En los segundos, aunque los sistemas avanzan hacia una creciente descentralización administrativa (se transfieren servicios educativos a unidades administrativas locales, se procura desconcentrar el problema salarial docente, etc.), el Estado nacional conserva y aun toma por primera vez la responsabilidad de la elaboración de currículos nacionales.

Sea definido como saberes básicos que todos los currículos jurisdiccionales deben respetar (los CBC argentinos), como niveles de logro aceptables para cada grado de la escolarización (el *National Curriculum* británico),[46] como directrices para la elaboración de currículos estatales y municipales (los Parámetros Curriculares Nacionales del Brasil), como una propuesta genérica que debe concretarse en proyectos específicos (el Diseño Curricular Base español), el *curriculum* tiene carácter nacional en el sentido de que es una prescripción obligatoria para el conjunto del sistema.

Existe, entonces, un movimiento de recentralización curricular en el marco de los procesos de descentralización administrativa y aparente desregulación organizacional de las escuelas que signan las políticas educativas de diversos países. Beltrán Llavador ha preferido explicar esta coexistencia entre recentralización y desregulación no como una paradoja, sino como las contracaras del mismo fenómeno:

Podría creerse que la desregulación de ciertos aspectos escolares y la hiperregulación de otros tienden a compensarse. No es así. Lo que ocurre en realidad es que sus efectos se suman resultando de hecho un mayor abandono a los mecanismos del mercado [...].

Beltrán Llavador, 1995, p. 155.

Es interesante cotejar el caso argentino y el británico porque ofrecen dos ejemplos del modo en que tradiciones educativas muy divergentes tienden a converger en estas prescripciones nacionales. Nuestro país tiene una tradición centralista en educación; los procesos de transformación son relativamente recientes, y los procesos descentralizadores se están desarrollando con innumerables dificultades. Inglaterra, en cambio, tiene una larga tradición de descentralización educativa, debido al fuerte peso histórico de sus **Local Educational Authorities** ***(autoridades educativas locales) en la administración, el financiamiento y la evaluación de las escuelas. No obstante, en ambos casos se tiende a una creciente centralización del*** **curriculum** ***(Terigi, 1997a, p. 9).***

• *Se pretende legitimar los dispositivos curriculares centralizados apelando a la lógica del conocimiento académico*. En el capítulo 2 hemos discutido la ilusión de la fidelidad del *curriculum* al saber experto. A pesar de que desde hace tiempo se dispone de análisis como el que realizamos aquí, es interesante anotar que el principal argumento de legitimación de los dispositivos curriculares centralizados reitera la

[46] Por el momento, la bibliografía que permite reconstruir las políticas curriculares en otros países se halla muy dispersa, y en general no se dispone de ella en castellano. No obstante, por razones de extensión nos vemos obligados a hacer referencias muy sintéticas a los casos.

ilusión de que constituyen una selección objetivamente valiosa del conocimiento disponible, cuyo valor está fundamentado porque representan el conocimiento construido en los ámbitos de producción del saber.

La conformación de comisiones de notables destinadas a definir lo que habrá de contar como conocimiento oficial es una estrategia repetido de país en país. Apple documentó la situación para los Estados Unidos: "Se consideraba que el poder ya no lo detentaban quienes estaban apegados a una larga tradición de debate curricular sino quienes –por ejemplo, Bruner y su cohorte de expertos centrados en las disciplinas– podían tener cosas interesantes que decir acerca de lo que se debe enseñar en las escuelas, pero *cuyas filiaciones primarias no tenían que ver con escuelas y maestros sino con sus compromisos disciplinarios*. Y si bien muchos expertos en *curriculum* hicieron serios objeciones a lo que consideraban un giro injustificado hacia un *curriculum* manifiestamente básico en las asignaturas y quizás elitista, en general no se los tuvo en cuenta fuera del público profesional limitado para el que escribían" (Apple, 1990, p. 380. La cursiva es nuestra).

Desde luego, los análisis críticos señalan la ilegitimidad de esta pretensión; para el caso de los Parámetros Curriculares Nacionales del Brasil, se ha criticado que éstos reproducen la estructura académica de las disciplinas (UFRGS, 1996; Moreira, 1996a y b, entre otros), y establecen una visión cultural uniforme que desconoce los marcos de referencia de los alumnos (ANPED, 1996, entre otros). La apelación a los expertos busca la legitimación de las propuestas curriculares centralizadas; y tiene como correlato la descalificación del discurso y la práctica pedagógicos, verdaderos "convidados de piedra" de estas políticas.

• *Los documentos curriculares toman un formato extensivo*. En el marco de las políticas actuales, se ha generalizado un formato particular de documento curricular, próximo a los listados. Sea por el nivel de detalle que alcanza la definición de los contenidos, sea por la complejidad de las formulaciones, e inclusive por la yuxtaposición de criterios no explícitos, lo cierto es que estas propuestas centralizadas son extensas, poco comprensivas y desarticuladas. Un informe reciente sobre la implementación del *National Curriculum* en las escuelas primarias inglesas mostró que "el *curriculum* resulta difícil de manejar, demasiado complejo y excesivamente prescriptivo (con 450 enunciados de adquisición sólo para las etapas 1 y 2, y 39 enunciados de fin de etapa)" (Elliot, 1995, p.. 262). Un producto breve, no obstante, si se lo compara con los Contenidos Básicos Comunes argentinos.

Cabe preguntarse por qué se generaliza este formato en los materiales curriculares, sobre todo si se tiene en cuenta que se acercan más a largos listados que al formato más tradicional de texto que contenía prescripciones que se pretendían orientadoras para la enseñanza. Puede arriesgarse que este formato expresa al mismo tiempo la renuncia a la orientación efectiva sobre la enseñanza y la apuesta al control a través de la evaluación. Esto nos introduce en la siguiente característica.

• *Se produce la asociación entre currículos centralizados y evaluaciones también centralizadas*. Hemos señalado la emergencia de un nuevo sentido para el *curriculum*.[47] En los últimos años, las políticas de recentralización de éste se asocian con políticas de control de los resultados del sistema y de los docentes a través de evaluaciones también centralizadas. Estamos frente al punto central de la reestructuración política de los sistemas educativos, a la que sirven de manera específica las políticas curriculares. Como ha señalado Beltrán Llavador:

> **[...] el menor control sobre lo escolar [...] se ve compensado por otros mecanismos de control curricular como la proliferación de esfuerzos en la determinación de estándares para la valoración del conocimiento.**
>
> *Beltrán Llavador, 1995, p. 153.*

En países que, como Inglaterra, llevan años aplicando políticas de *curriculum* nacional y tienen una tradición evaluadora fuerte, la evaluación establecida en forma homogénea por el poder central para todos los sujetos en edad escolar se ha convertido en el verdadero *curriculum*. Como señala Elliot, en el caso inglés los maestros enseñan atendiendo no a los niveles de logro definidos como aceptables para cada grado de la escolarización en el texto del *National Curriculum* británico, sino a los ítem de evaluación contenidos en las pruebas correspondientes a cada uno de los *Key Stages* [48] (Elliot, 1995).

[47]Véase, en el capítulo 1, el apartado "Encuadre histórico: los sentidos del *curriculum* escolar".
[48]Los *Key Stages* son niveles clave de logro de los alumnos, definidos de modo progresivo, asociados en las políticas de evaluación con una serie de pruebas de rendimiento que se toman a los 7, 11 y 14 años (Elliot, 1995).

Es lógico que lo hagan, toda vez que los resultados de la evaluación se utilizan para hacer un *ranking* de las escuelas: "En la fase de implementación, el *National Curriculum* se ha convertido en algo que se parece más a una camisa de fuerza que a un recurso flexible, porque está siendo utilizado por el Estado como vehículo para proporcionar la clase de información de tests que permita comparaciones entre escuelas que constituyan la base para la elección de los padres y para la distribución de recursos a los centros" (ibíd., 1995, p. 247).

Lawn ha señalado, para el caso inglés, la relevancia de la estandarización para el control de los docentes y de las escuelas en el marco de un sistema descentralizado: "El *Curriculum Nacional* es una necesidad en un sistema que tiene como intención la despolitización (eliminar la naturaleza cívica) de la enseñanza y el objetivo de *someter al maestro a una gestión*. El nuevo énfasis en la eficacia y los deberes no es viable sin un estándar que permita juzgar" (Lawn, 1990, p. 390. La cursiva es nuestra).

Lo mismo sucede en el caso australiano, según informa Kemmis: "Los mecanismos para lograr uniformidad y acatamiento son obvios: un estudio nacional sobre las similitudes y diferencias sugiere posibilidades para la racionalización, propone el desarrollo basado en contratos de pautas y materiales para el *curriculum* nacional, y se sigue discutiendo la posibilidad de una evaluación nacional" (Kemmis, 1990, p. 398).

Aunque cueste visualizarlo, no debe soslayarse el análisis del papel de las políticas de *curriculum* nacional y las evaluaciones estandarizadas en la transformación paulatina:

– de la educación, de un servicio público en una mercancía;
– de los padres y alumnos, de sujetos de un derecho en consumidores y, por lo tanto, en clientes de una organización;
– del Estado, de garante y promotor de una educación de calidad para todos, en un administrador de evaluaciones cuyo principal objetivo es informar (y no intervenir para mejorar) sobre la calidad del servicio que brinda cada escuela. Apple lo analiza así:

En un momento de pérdida de legitimidad del gobierno y de crisis en las relaciones de la administración educativa, parece que el gobierno debería hacer algo para elevar los niveles educativos. A fin de cuentas, esto es exactamente lo que promete que ofrecerá a los "consumidores" de educación. Aquí el *curriculum* nacional es fundamental. Su mayor valor no consiste en su presunto estímulo de los objetivos y contenidos estandarizados y de los niveles de rendimiento en las áreas que se consideran más importantes. Es obvio que no hay que despreciarlo. No obstante, su principal papel consiste en *constituir el marco de referencia en el que pueda funcionar la evaluación nacional*. Permite establecer un procedimiento que –se presume– puede dar a los consumidores "etiquetas de calidad" con respecto a las escuelas, de manera que las "fuerzas libres del mercado" operen en la mayor medida posible.

Apple, 1995, pp. 162-163. Las cursivas son del original.

• Se promueve el cambio "basado en la escuela". En el marco de las políticas que estamos caracterizando, se sostiene que las instituciones deben tener un papel protagónico en la definición del *curriculum*. En cierto sentido, esto es una novedad de los tiempos que corren para los países de tradición centralista. Históricamente, en ellos, las políticas han insistido en definir lo que debe pasar en las instituciones exclusivamente en el nivel de la gestión política, y han debilitado por acción u omisión la capacidad de las instituciones para gestionar de manera autónoma el conocimiento que distribuyen. En un sentido ciertamente progresista, hoy el espacio institucional para la toma de decisiones se abre, se legitima, se reconoce y puede ser defendido por las escuelas.

Pero al volcar sobre las escuelas la exigencia de definir un proyecto curricular institucional, el diseño y el desarrollo del *curriculum* por parte de ellas se han convertido en una condición de la reforma misma, cuando deberían ser uno de sus objetivos principales (Terigi, 1996a).

En efecto, la gestión del currículo por las instituciones requiere cierto modo de funcionamiento de éstas, un alto nivel de capacitación del personal, una gran disponibilidad de materiales para trabajar, estilos internos que permitan una autonomía tal como para producir un proyecto curricular propio. Ahora bien, si la mayoría de las instituciones reuniera tales características, no existirían demasiadas razones para iniciar una reforma educativa en gran escala. Tal vez la reforma supone un tipo de escuela que en realidad es la que habría que lograr, y no aquella con la que hay que contar para que la reforma sea posible.

[...] se espera que las escuelas se organicen internamente de modo tal que puedan definir proyectos curriculares institucionales, cuando en realidad un objetivo de la reforma educativa debería ser fortalecer a las instituciones educativas al punto tal que en el curso de algunos años puedan alcanzar un nivel de autonomía y de capacitación interno de su personal como para poder producir una definición curricular autónoma dentro de ciertos marcos. Dicho de otro modo: lo que hoy es una condición, debería ser un objetivo.

Terigi, 1996a, p. 14.[49]

Para que usted pueda comparar y pensar: las políticas del *National Curriculum* en el Reino Unido[50]

Cuando, como en nuestro caso, estamos inmersos en procesos de cambio en gran escala, como los que se pretenden para los sistemas educativos, el análisis de las políticas realizadas en otros países para el sector permite situar las cuestiones que se debaten en un marco más amplio; en este caso, el de los procesos de reestructuración de los sistemas educativos y el del lugar de la educación en las políticas públicas en este fin de siglo, que está produciendo importantes transformaciones en el servicio educativo en numerosos países occidentales.

¿Por qué tomar como punto de referencia el caso británico? Porque, durante la última década, los análisis críticos de las políticas neoconservadoras han tomado al *National Curriculum* británico como *paradigma* del proceso más general de recentralización que se está produciendo en gran número de países en términos de política curricular. El proceso británico, poco conocido en la Argentina fuera del marco de los estudios especializados en política educativa, inaugura algunas de las formas que luego asume la político curricular en diferentes países y es muy interesante para visualizar la estrecha articulación entre las políticas de recentralización del currículo y otros renglones de la reestructuración que la llamada “revolución neoconservadora” ha producido en el área educativa.

Dieciocho años de gobierno conservador en Gran Bretaña han dejado como saldo una reestructuración profunda de aspectos sustantivos de la educación. La cuestión ha sido analizada con cuidado y desde diferentes ángulos por numerosos autores (véase, por ejemplo, Ginsburg, 1990; Lawn, 1990; Sarup, 1990; Ball, 1993c. y b; Maw, 1993; Elliott y MacLennan, 1994; Elliott, 1995, entre otros), por lo que cualquier intento de síntesis no haría sino empobrecer las perspectivas. Aquí presentaremos brevemente los ejes de la reforma impulsada por el gobierno conservador británico para el sector educativo, que resultan de mayor relevancia para entender la especificidad de las políticas del *National Curriculum*.

El *National Curriculum* británico es el currículo formalmente vigente para Inglaterra y País de Gales[51] desde 1989. Consiste en un grupo de materias fundamentales que todos los alumnos, en todas las escuelas de esos países, deben estudiar. Estas materias son Inglés, Tecnología y Diseño, Música, Matemática, Historia, Arte, Ciencia, Geografía, Educación Física y una lengua moderna extranjera. Para cada una de ellas, el *National Curriculum* especifica metas de logro (*attainment targets*) secuenciados en niveles que se ponen en correspondencia con las cuatro etapas (*stages*) en que se divide la escolaridad desde el punto de vista del currículo. Según el *National Curriculum*, “un niño promedio llegará alrededor del nivel 2 a los 7 años de edad, al nivel 4 a los 11, al 5 o 6 a los 14, y al 6 o 7 a los 16” (*The National Curriculum for English*, 1991, p. 8. Original en inglés).

Para cada materia se establecen descripciones sintéticas sobre lo que se debería enseñar a los alumnos para que puedan alcanzar las metas de logro correspondientes a su etapa. El *National Curriculum* establece también que a las edades de 7, 11, 14 y 16 años (edades límite de cada una de las etapas) se

---

[49]Por su interés directo para nuestros lectores, analizaremos con más detalle esta característica de las políticas de reforma en el capítulo 5.

[50]El tema se trata mucho más ampliamente en Terigi, “Aportes para el debate curricular. *Curriculum* nacional, recentralización y reforma educativa: lo que enseña el modelo británico”, en *Novedades Educativas*, Año 9, Nº 79, julio de 1997, artículo del que este subapartado es una apretada síntesis.

[51]El Departamento de Educación británico tiene jurisdicción sobre Inglaterra y País de Gales. Escocia e Irlanda, también integrantes del Reino Unido, tienen sus propias autoridades educativas. Por lo tanto, todo lo que definiremos aquí como medidas gubernamentales para el sector educativo tomadas por el ejecutivo británico se refiere de manera específica a Inglaterra y País de Gales.

realicen evaluaciones del rendimiento de todos los alumnos con respecto a las metas de logro establecidas para su respectiva etapa, “en parte sobre la base de las evaluaciones de los docentes y en parte por pruebas nacionales conocidas como *standard assessment tasks*” (*The National Curriculum for English*, 1991, p. 8. Original en inglés).

Estas *standard assessment tasks* expresan la idea fuerte que subyace a las políticas de *curriculum* nacional: establecer en el nivel central de la administración de la educación una serie estandarizada de mediciones de rendimiento que se aplique a toda la población escolar en momentos determinados de su trayectoria educativa, depositando los principales mecanismos de regulación de la enseñanza en la evaluación centralizada.

Terigi, 1997d, p. 14.

En un primer análisis, el *National Curriculum* puede verse como un fenómeno inédito para el Reino Unido, dado que “antes de 1988, nunca había habido un *curriculum* estatutario en Inglaterra y Gales” (MAW, 1993, p. 55. Original en inglés). La tradición educativa inglesa hace difícil comprender por razones puramente educativas el nivel de centralización de la educación que supuso la aprobación del *National Curriculum*. En efecto, históricamente el peso principal de la decisión y el financiamiento educativos ha estado en manos de las autoridades educativas locales (*Local Educational Authorities*, o LEA). Estas LEA habían sido crecidas por la *Education Act* de 1902 (*Balfour Act*), y se ocuparon desde su origen tanto del nivel elemental como del secundario, incorporando más adelante la jurisdicción sobre otros niveles. Poseían un comité de educación con participación de los padres, los representantes locales, los expertos en educación y los representantes de los maestros y profesores.

Ahora bien, las LEA constituyeron en su momento una iniciativa destinada a poner el control de la educación en manos del Estado. En efecto, en la misma *Balfour Act* se establece que las escuelas voluntarias (de administración privada, muchas de ellas religiosas, históricamente muy numerosas y, por lo tanto, poderosas en la prestación del servicio educativo) recibirían una parte de los impuestos locales en forma de subsidios en tanto se pusieran bajo el control de las LEA.

De modo que las LEA se pueden ver como un dispositivo de centralización a nivel local de unas instituciones educativas hasta entonces ajenas al control gubernamental. Desde este punto de vista, su creación puede considerarse como un primer movimiento centralizador, seguido desde fines de la Segunda Guerra Mundial por iniciativas del gobierno central tendientes a limitar el poder de las mismas LEA, en particular la creación en 1944 de un Ministerio de Educación entre cuyas funciones se contaba la de controlar las LEA y que tenía capacidad para eliminarlas.

Por lo tanto, si bien nunca se había producido una prescripción generalizada, el *National Curriculum* aparece como un tercer movimiento centralizador. Desde luego, no constituyó una iniciativa aislada. Fue instituido por la *Education Reform Act* de 1988, que “incluye el establecimiento de un ‘*curriculum* común’, ‘pruebas nacionales’ de logro, el desmantelamiento de muchas de las responsabilidades educativas de las Autoridades Educativas Locales, mayor ‘responsabilidad’ de los maestros y las escuelas frente a sus clientes y creciente ‘elección de los padres’ en la selección de las escuelas” (Elliot y MacLennan, 1994, p. 165).

Como hemos anticipado en otros lugares,[52] en el caso inglés la articulación entre *curriculum* y evaluación produjo el *desplazamiento de la direccionalidad de la enseñanza hacia las pruebas estandarizadas*. Los docentes ingleses enseñarían atendiendo a los ítem de evaluación contenidos en las pruebas correspondientes a cada uno de los *Key Stages* (Elliot, 1995). Como puede imaginarse, esto no es inocuo; las pruebas tuvieron efectos específicos sobre lo que cuenta como conocimiento a enseñar en las escuelas, puesto que traccionan la enseñanza hacia la definición de contenidos fragmentarios y hacia la supresión de aspectos más complejos del aprendizaje:

Con el fin de satisfacer las exigencias de unas formas de tests estandarizados sencillas, baratas y carentes de ambigüedad que proporcionen indicadores de aprovechamiento a los consumidores de educación, el *National Curriculum* redefine cada vez más los contenidos como conocimientos que hay que dominar, en vez de como ideas que apoyan un pensamiento creativo e imaginativo.

[52]Por ejemplo, en el capítulo 2, al analizar el riesgo de sesgo evaluativo en la definición de los contenidos curriculares.

Elliot, 1995, p. 255.

De allí que buena parte de las reacciones del profesorado contra el *National Curriculum* se hayan dirigido a las pruebas (Lawn, 1990; Elliot, 1995). Goldstein *et al*. mostraron, a través de rigurosos análisis multiniveles de los resultados de las pruebas de 5784 estudiantes de 66 escuelas londinenses, que los intervalos de confianza para efectos específicos del tipo de escuela son excesivamente amplios. Esta expresión técnica equivale a decir que, de acuerdo con los resultados, es difícil diferenciar unas escuelas de otras por resultados atribuibles a factores internos de las instituciones. En particular, los investigadores afirman que sobre la base de los resultados de las pruebas no puede producirse ningún *ranking* refinado de escuelas (Goldstein *et al*., 1993). Pese a la discutible eficacia de las pruebas para diferenciar escuelas, de hecho en el Reino Unido los resultados de los tests se han utilizado para realizar un *ranking* de las escuelas y sugerir que unas son mejores que otras porque obtienen mejores resultados.

El punto de remate de las políticas de evaluación centralizada fue la *remuneración docente según criterios de eficacia*, medida a través de los resultados de los alumnos en los tests. Esta articulación no es retórica sino que tiene su propio marco legal: en 1987 se sancionó la Ley de Condiciones y Salarios para los Maestros, que estableció "una mejor relación entre el salario, las responsabilidades y el desempeño, sobre todo el desempeño de los maestros en el aula" (citado en Lawn, 1990, p. 38). Como consecuencia de esta ley, según ironiza Lawn, "el maestro tendrá que ser barato o productivo" (Lawn, 1990, p. 41).

Por otra parte, a través de diversas medidas adoptados por el gobierno inglés, se redefinió fuertemente el papel de los padres, convirtiéndolos en *clientes o consumidores de un servicio*. En principio, se les otorgó el derecho a elegir la escuela de sus hijos, tomando como criterio los resultados publicados de los exámenes estandarizados (Ginsburg, 1990). Pero luego el Estado asumió en forma directa la responsabilidad de garantizar el *parents' choice* a través de la creación del llamado "bono escolar", por el cual se autoriza a los padres a deducir de su declaración anual de impuestos el monto que hubieran desembolsado para enviar a sus hijos a escuelas de mejores resultados. Sarup escribía, en relación con su propia caracterización del proceso inglés:

Todas las transformaciones descriptas en las páginas anteriores se justifican en nombre de una mayor "rendición de cuentas" (*accountability*)[53] y del "derecho de elegir de los padres". La educación se contempla según el modelo de libre mercado. Un buen sistema educativo es el que satisface las demandas de sus consumidores.

Sarup, 1990, p. 198.

Estas políticas están estrechamente ligadas a una serie de iniciativas que produjeron una *merma en el poder relativo de los profesores en el control de la educación*. Aunque profesores universitarios "participaron en la construcción de borradores para cada área temática del *curriculum* nacional y se les consultó al efecto, vieron cómo los resultados de sus esfuerzos eran continuamente modificados por los ministros" (Elliot, 1995, p. 246). Los maestros y profesores a cargo de la enseñanza del *National Curriculum* vieron recortada de diversos modos su capacidad de influencia.

Según Elliott, las medidas contra el poder de los docentes se relacionan con el rechazo del gobierno conservador a los modelos de actuación docente característicos del movimiento de reforma curricular de los años sesenta, inscripto en la tradición de la participación de maestros y profesores en el desarrollo y la evaluación del *curriculum* (recuérdese como paradigmático de esta tradición la obra de Stenhouse, por ejemplo, Stenhouse, 1991). Según analistas ingleses, "el gobierno de Gran Bretaña, y la derecha en general, consideran que los llamados métodos progresistas de los años sesenta son los responsables del 'descenso' de los niveles educativos" (Elliot, 1995, p. 254). También según análisis producidos en el Reino Unido, el gobierno considera que su enemigo es el *establishment* educacional, "que para ellos es una combinación de

[53]El término inglés utilizado en la *Education Reform Act* es *accountability*, que no tiene traducción directo al castellano y equivale a nuestra expresión "rendir cuentas". Este término será retomado en el próximo capítulo porque es crucial en el modelo de reforma "basada en la escuela".

maestros y funcionarios públicos de izquierda (e incluso de centro) cuya reputación está manchada por su constante deseo de trabajar en un servicio público digno" (Lawn, 1990, p. 36).

Consigna de trabajo

Sistematice las consideraciones que hemos vertido aquí sobre el caso del National Curriculum *británico.*
Retome la caracterización de las políticas curriculares que hemos realizado en este capítulo y analice de qué manera se visualizan en el caso británico. No espere siempre una correspondencia evidente.
Según lo que ha analizado, ¿cuál es la lógica específica de la política del National Curriculum*?*

Consigna de trabajo

Ensaye un análisis del caso argentino. Tome como ejes de análisis las características de las políticas curriculares con las que trabajó en la consigna precedente.
Trate de identificar medidas concretas tomadas en el marco de la política de CBC que expresan las características señaladas. Una vez más, no espere una correspondencia estricta, trate de aprehender las peculiaridades del caso argentino. Si le interesa apelar a bibliografía complementaria, puede encontrar referencias en Braslavsky, 1996, Terigi, 1996a, y Terigi, 1997e.
Arme un cuadro comparativo entre los casos británico y argentino.
Según la caracterización que formuló en la actividad precedente, ¿puede decirse que la política de CBC es una política de curriculum *nacional?*

Materiales curriculares, libros de texto y política curricular

Hemos analizado una forma cada vez más extendida de prescribir lo que las escuelas deben enseñar: a través del establecimiento de parámetros obligatorios de evaluación. Desde el punto de vista de las políticas oficiales, existen otros modos de hacer lo mismo: a través de los diseños curriculares, del sistema de formación de maestros y profesores, etc. No pocas políticas curriculares procuran articular estos componentes, para incrementar las posibilidades de que lo que se define como contenido escolar se enseñe efectivamente en las escuelas.

Uno de los modos de determinar lo que las instituciones educativas deben enseñar es a través de los libros de los textos escolares. Por esta razón, las conceptualizaciones que no restringen el sentido del *curriculum* a los documentos oficiales incluyen los libros de texto escolares como materiales curriculares (por ejemplo, Gimeno Sacristán, 1996).

En principio, coincidimos con Gimeno Sacristán cuando afirma que "los textos se constituyen en instrumentos de política educativa en tanto regulan el conocimiento, acotando decisivamente el contenido real de la escolarización" (ibíd., p. 355). Pero el lugar que los materiales curriculares ocupan en relación con el *curriculum* oficial y con otros aspectos de la política educativa es complejo, y conviene analizarlo diferenciando los casos en los que los libros de texto son producidos por el mercado editorial (como en la mayoría de los países occidentales) de la situación en la cual es el propio Estado el que produce los textos (el caso de México).

Comencemos por las políticas educativas en las que la producción de materiales curriculares y libros de texto descansa en el mercado editorial, con sujeción más o menos firme y más o menos controlada, según los casos, a las prescripciones oficiales sobre la enseñanza. La imagen más extendida entre nosotros es la de los textos elaborados a partir del *curriculum* y sujetos a él (recuérdese, por ejemplo, la leyenda "Con acuerdo a los programas de...", que solían incluir los libros que se elaboraban para el nivel medio). Sin embargo, la relación entre los textos y el *curriculum* es más compleja.

Apple ha mostrado hace tiempo que, en los casos en los que no existe un *curriculum* oficial o un control estricto sobre su utilización, los textos producidos por las editoriales homogeneizan la cultura con la que se encuentran los estudiantes en las escuelas, ofreciendo un conocimiento bastante uniforme a sus consumidores, que son los docentes y los alumnos (Apple, 1989). Para Gimeno, la historia del libro de texto y su uso es la historia de cómo una tecnología determinada (la de la imprenta) contribuyó a la formación de un *curriculum* homogéneo en un sistema escolar masivo.

A pesar de que las empresas producen materiales diversos y procuran introducir y mantener sus productos en el mercado exhibiendo una cierta cuota de originalidad, muchos análisis coinciden en mostrar la homogeneidad de los textos existentes. Las características del mercado de textos escolares y otros materiales curriculares explican esta homogeneidad.

Ahora bien, existe en América latina un caso peculiar, en el cual la elaboración de los libros de texto no ha sido producto de la operación autónoma de las editoriales, sino que ha sido generada y controlada de manera directa por los organismos de gobierno de la educación: se trata de los libros de texto gratuitos (LTG) elaborados en México.[54]

Desde hace décadas, el Estado mexicano lleva adelante una política de elaboración, edición y distribución gratuita de libros de texto especialmente diseñados para los alumnos de la escuela primaria, política gracias a la cual muchas escuelas y muchos hogares incorporaron por primera vez libros a su vida cotidiana en cantidades importantes. Como política educativa, la producción y distribución gratuita de libros escolares es original: "hasta donde sabemos, no ha ocurrido en ninguna otra sociedad capitalista" (Villa Lever, 1988, p. 16). Por eso, posee sumo interés para el análisis de las políticas curriculares.

¿En qué consiste la política de los LTG? Cada año, a comienzos del ciclo lectivo, cada alumno de escuela primaria recibe en forma gratuita y para su uso personal un ejemplar de los libros de texto de las diversas asignaturas del plan de estudios para su grado. No se trata de libros producidos por las editoriales y que el Estado adquiere, sino de libros cuya elaboración y producción gestiona en forma directa, o a través de instituciones que selecciona, la Secretaría de Educación Pública (SEP). Desde hace años, los LTG se complementan con libros para el docente, distribuidos también en forma gratuita y pensados como guías para el trabajo en clase con los textos.

Como puede suponerse, se trata de una política pública que ha sido objeto de valoraciones polémicas. Los que se oponen a ella han esgrimido diversos argumentos, el principal de los cuales se relaciona con la objeción al control ideológico que ejercería el Estado a través de los textos. Para los defensores de esta política la principal defensa se apoya en el carácter gratuito de los textos y en su creciente presencia en escuelas que, de otro modo, no tendrían posibilidades de acceder a materiales escritos en la cantidad y calidad de los LTG. Desde luego, algunos de estos problemas pueden resolverse mediante inversiones destinadas a la compra y distribución de libros para el equipamiento de bibliotecas, mediante el subsidio a una diversidad de publicaciones producidas en la escala local por grupos de maestros, profesores, etcétera.

Consigna de trabajo

Compare las características de tres tipos de políticas con respecto a los libros de texto:

1. La políticas que ceden la producción completa al mercado editorial (tradicional en la Argentina).
2. Las políticas de libros de texto gratuitos (características del caso mexicano).
3. Las políticas de adquisición por parte del Estado y distribución gratuita en las escuelas de materiales producidos en el mercado editorial (como suelen realizarlo las políticas compensatorias).

Analice las ventajas y problemas de cada una de ellas, tomando dos ejes: homogeneización cultural y oportunidades de acceso a los materiales. Arme con su análisis un cuadro comparativo.

Consigna de trabajo

Continúa la elaboración del glosario. *Estos son los términos que le sugerimos al finalizar este capítulo. No olvide las recomendaciones que realizamos en el capítulo 1.*

- Desregulación / sobrerregulación

[54]Se retoma aquí una síntesis del artículo de Terigi, "Aportes para el debate curricular. El *curriculum* a través de los textos escolares", en *Novedades Educativos*, Año 9, Nº 80, agosto de 1997.

- Curriculum nacional
- Sistemas nacionales de evaluación

CAPÍTULO 5
EL CURRICULUM Y LA INSTITUCIÓN ESCOLAR[55]

> *“[...] Tenemos que aceptar que puede que no sea tan malo el tenaz carácter conservador de las instituciones. [...] Quizá nos debería tranquilizar la idea de que las escuelas no se dejen llevar fácilmente por modas y quimeras curriculares. El problema está, claro, ¡en que parezcan igualmente inamovibles frente a lo que* nosotros *consideramos propuestas de cambio razonables, relevantes y legítimas!”*
>
> (Rudduck, 1994, p. 387.
> La palabra está destacada en el original).

ABSTRACT

Se analizan las políticas de reforma “basadas en la escuela”, caracterizadas por las declaraciones sobre el papel protagónico que otorgan a las instituciones y a los docentes. Estas propuestas convergen en dos cuestiones cruciales, el desarrollo de un modelo centralizado de *curriculum* y la incorporación del nivel institucional al planeamiento de las políticas.
Aquí se señalan los límites (desde una postura de aceptación) y los problemas (desde una mirada que sostiene postulados diferentes) del modelo que sustenta estas propuestas, generando posiciones advertidas sobre el tipo de cambio que se impulsa.
Por último, se postula la necesidad de reconocer las tradiciones culturales de los sistemas educativos y de las instituciones para alentar un tipo determinado de cultura institucional en el desarrollo de las políticas curriculares.

Entre las novedades propuestas por las reformas educativas que se llevan a cabo en numerosos países en los últimos años, se afirma con insistencia que las instituciones y los docentes tienen un papel protagónico.

Así, por ejemplo, el discurso oficial de la reforma educativa en Brasil considera a las escuelas responsables en bueno medida de la crisis de la enseñanza fundamental y, por lo mismo, encuentra en la elaboración colectivo de proyectos institucionales una llave importante para la solución de los problemas: “Con la degradación del sistema educacional brasileño, puede decirse que la mayoría de las escuelas tienden a ser apenas un lugar de trabajo individualizado y no una organización con objetivos propios... [...] Para ser una organización eficaz en el cumplimiento de propósitos establecidos en conjunto por los profesores, los coordinadores y el director, y garantizar la formación coherente de sus alumnos a lo largo de la educación obligatoria, es imprescindible que cada escuela discuta y construya su proyecto educativo” (Brasil/SEF, 1997, p. 48. Original en portugués, traducción propia).

Del mismo modo, el discurso de la reforma curricular en la Argentina propone un nivel de especificación del currículo –que sigue a los niveles nacional y jurisdiccional– en el que debe tener lugar la formulación de un proyecto curricular institucional, que garantice y enriquezca lo establecido en el primero y en el segundo nivel y que impulse a la vez su evaluación y revisión permanente” (República Argentina/MCE, 1994, p. 22).

Se trato de dos ejemplos tomados de países de la región con tradiciones educativas diferentes, que muestran la convergencia de los actuales procesos de reforma en torno a dos cuestiones cruciales: un modelo centralizado de *curriculum* (Terigi, 1997a) y la incorporación del nivel institucional al planeamiento de las políticas (Ezpeleta, 1997). Precisamente, Ezpeleta ha señalado: “Hoy podemos decir, todavía con asombro, que la dimensión institucional de la escuela ya ha alcanzado el rango de asunto político y que goza de un reconocimiento específico” (Ezpeleta, 1997, p. 211).

---

[55] Este artículo retoma el trabajo “Reforma educativa y educación básica: problemas de las políticas de reforma ‘basados en la escuela’” (Terigi, 1998b).

Consigna de trabajo

Le proponemos inscribir aquí la experiencia institucional que usted tiene con respecto a la elaboración curricular. Para ello, guíese por las siguientes cuestiones:

- *¿Cuándo y cómo se tuvo noticia de que su institución debía elaborar un proyecto institucional/curricular (puede haberse denominado de diversos modos) propio?*
- *¿Cuál fue la reacción de los distintos actores ante esta demanda? Si usted trabaja en varias instituciones, compare las situaciones en cada una.*
- *¿Cómo se organizaron desde entonces? ¿Quién/es se encargó/encargaron de la formulación del proyecto?*
- *¿Conoce usted el proyecto de su institución? Defina lo que para usted es central en el propio proyecto institucional. Si puede, cotéjelo en algún momento con sus colegas.*
- *¿Qué dificultades reconoce en el proceso de producción del proyecto? ¿Y en su utilización?*
- *¿Qué nuevas dinámicas de las que se generaron en su escuela le interesa destacar?*

Considerando que, históricamente, las políticas educativas centralistas han insistido en definir lo que debe pasar en las instituciones exclusivamente en el nivel de la gestión política, un proceso de reforma que pone énfasis en el papel de las instituciones y que jerarquiza a los equipos docentes constituye una situación en principio atractiva, por las perspectivas que abre a quienes están preocupados por el mejoramiento de la educación a la que acceden las grandes masas de la población de nuestros países.

No obstante, y sin que sea necesario esperar mucho tiempo para validarlas con evidencia empírica, este modelo de reforma basado en la escuela esconde ciertas amenazas concretas a algunos de los sentidos más valorados que hemos sostenido históricamente para la escolarización de la población, y ello tanto por lo que el modelo supone como por lo que contribuye a producir. Por eso, en este capítulo proponemos analizar estas políticas de reforma “basadas en la escuela”, como se los conoce en la literatura, con el objeto de señalar los problemas del modelo que las sustenta y contribuir a la generación de posiciones advertidos sobre el tipo de cambio que se impulsa.

Las reformas “basadas en la escuela”

A pesar de la aparente novedad, la apelación al papel prioritario de las escuelas en la transformación de la educación tiene una larga tradición en la pedagogía del siglo que termina. En un trabajo reciente, el español Antonio Bolívar (1996) ha pasado revista a las sucesivas oleadas de reforma basados en la escuela y ha mostrado que, sólo atendiendo a la ola en curso (de fines de los ‘80 hasta el presente), es posible diferenciar tres momentos que han dejado sus respectivas huellas en el modo actual de pensar el cambio educativo:

– En primer lugar, el llamado “*movimiento de escuelas eficaces*”, que se propuso definir indicadores de eficacia escolar, identificar con ellos a las escuelas “más eficaces” y analizar esas escuelas de modo de encontrar los factores que producen su funcionamiento eficaz, para extenderlos luego al conjunto de las escuelas. Se trata de un movimiento poderoso que ha dado lugar a una abundante investigación institucional, a una no menos abundante literatura y a mecanismos de evaluación del rendimiento interno de las instituciones educativas. Según Bolívar, “al menos cuatro grandes lecciones quedan como legado de la investigación sobre escuelas eficaces: a) todos los alumnos pueden aprender, dados las condiciones y el apoyo apropiados; b) el reconocimiento de que cada centro escolar es responsable del aprendizaje (o no aprendizaje) de los alumnos; c) la aceptación de que la calidad de la educación sólo puede juzgarse por referencia a los resultados alcanzados por ‘todos’ los alumnos, y d) la importancia de que, para que sucede lo anterior, estos centros desarrollen un trabajo y tareas conjuntas, fruto de un sentido de comunidad y visión compartida del centro” (Bolívar, 1996, p. 245).

Pero este movimiento tuvo su límite en la imposibilidad de extender los rasgos de las escuelas llamadas eficaces al conjunto de las instituciones educativas. En efecto, “los reformadores de escuelas nunca han tenido dificultades para crear pequeñas islas de organización y práctica ejemplares, o para sostener estos pequeños experimentos por períodos relativamente largos. El problema esencial al que se enfrenta la reforma educativa radica en que los cambios fundamentales en las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje pocas veces llegan más allá de las zonas donde se prueban; es decir, no llegan hasta el sistema educativo más

amplio” (Elmore, 1996, pp. 19-20). Por otro lado, el concepto mismo de eficacia que maneja el movimiento de las escuelas eficaces exige que haya unas “más eficaces” que otras (porque la evaluación es comparativa, y se establece un *ranking*)..., lo que por principio excluye la posibilidad de que todos las escuelas lleguen o serlo algún día.

– La reflexión sobre los problemas del modelo anterior condujo a un segundo momento, llamado de “*mejora de la escuela*”, en el cual, en lugar de extrapolar rasgos de unas escuelas a otras, se procuró capacitar internamente a cada una de ellos para que resolviera en forma autónoma los problemas educativos que pudiera definir en su propio marco institucional y en relación con la especificidad de la población atendida. Abundaron entonces las recomendaciones sobre la elaboración de diagnósticos compartidos de la realidad educativa de la escuela, así como el estímulo a formas de colegialidad en el cuerpo docente de cada institución (Fullan, 1994). Sobre todo, se instaló con fuerza la idea de que no cabe esperar una mejora de la escuela si se pretende importar procesos que desconocen sus condiciones internas. Según Bolívar, la mejora de la escuela “nos ha legado lecciones sobre cómo generar procesos de ‘revisión basada en la escuela’, que capaciten al profesorado para determinar sus propias prioridades y desarrollar planes de acción/revisión, y qué tipos y formas de apoyo son los más adecuados por parte de los agentes de cambio externos” (Bolívar, 1996, p. 246).

Sin embargo, también en este caso se presentaron problemas, en tanto el movimiento de mejora de la escuela abundó en discursos y estrategias para el desarrollo profesional y organizativo de los profesores, pero a punto tal que, en realidad, convirtió este desarrollo en un objetivo en sí mismo, olvidándose en demasiados casos de que la finalidad última tenía que ver con la mejora de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los alumnos. Así, cambios en la estructura de gobierno de las escuelas, procesos de diagnóstico institucional, instancias de capacitación tomando una definición institucional y ya no meramente individual de los actores, se realizaron y realizan sin ligazón con el mejoramiento de la calidad de la educación a la que acceden quienes asisten a la escuela en calidad de alumnos.

– El tercer momento identificado por Bolívar propuso la “*reestructuración de las escuelas*”, que supuso dos planos complementarios: la redefinición organizacional alentado por el momento anterior, pero, de manera indisoluble, el otorgamiento a los profesores de un papel activo en el desarrollo curricular, buscando un incremento de la profesionalización docente ya no sólo en términos de las formas de colegialidad que se alcanzaran internamente, sino en función del trabajo pedagógico que tuviera lugar en las escuelas.

Un problema de este tercer momento es que las propuestas confiaron excesivamente en la capacidad de la reorganización institucional para producir cambios en el plano pedagógico-didáctico. Así, “el movimiento de la reestructuración situó el núcleo del cambio curricular en un nuevo diseño organizativo de los centros” (Bolívar, 1996, p. 247). La cuestión pasó a ser qué estructura organizativa podía producir la reforma pedagógica deseada.

Pero el problema más serio lo constituyó la articulación de estos movimientos de reestructuración interna de las escuelas con la introducción de mecanismos neoliberales de mercado; en tal contexto, los cambios organizativos, curriculares y pedagógicos se realizaron y realizan en un mercado educativo en el que padres y alumnos se convierten en clientes, y las otras escuelas en rivales potenciales (Bowe, Ball y Gewirtz, 1996).

Hay otros modos de periodizar estos procesos de duración media en los sistemas escolares del siglo XX. Siguiendo la evolución de las políticas curriculares inglesas, Jean Rudduck identifica cuatro fases de la reforma:

a) El movimiento de reforma curricular propiamente dicho, que consiste en proyectos curriculares a gran escala, financiados por el gobierno.

b) La fase de actividades de desarrollo curricular basadas en las escuelas, que coincidió con el interés por la investigación-acción y cuidó de la pertinencia local de las innovaciones.

c) La fase que define al centro escolar como unidad de desarrollo curricular. En las escuelas, el **curriculum** ***mantiene una estructura tradicional de material pero se busca que la escuela como totalidad, en lugar de funcionar en forma aislada, se implique en el desarrollo del*** **curriculum.**

d) La reforma curricular nacional centralizada y legislada. Corresponde a la política del **National Curriculum.**[56]

[56]Esta política ha sido analizada en el capítulo 4.

Retomando la periodización de Bolívar, los tres momentos que él identifica han dejado sus huellas en el modo en que actualmente se piensa el papel de las escuelas en la reforma de la educación:

– El legado de las escuelas eficaces tiene dos aspectos. Por un lado, se toma la idea de proponer que las escuelas elaboren su propio proyecto educativo: si el sentido de comunidad y la visión compartida de la institución resultaban claves en aquellas llamadas eficaces, se pensó en extender este rasgo al conjunto de las escuelas... afirmando la necesidad de que todos ellas plasmen estas cuestiones en un proyecto institucional de elaboración compartida. Por otro lado, este movimiento nos ha legado la naturalidad con que hoy se evalúan, comparan y ordenan en un *ranking* instituciones tan heterogéneas como lo son las escuelas elementales en los países de nuestra región.

– El legado de la mejora de la escuela lo encontramos en la apelación a la dinamización interna de los vínculos, realizado bajo el imperativo y la justificación de la profesionalización de las diversas formas de colegiación experimentadas en aquel momento perviven en el llamado actual, no pocas veces cargado de ingenuidad, a que los profesores se reúnan, discutan, propongan alternativas, etc., sin que produzcan cambios sustantivos en la organización de las escuelas y sin que se piense suficientemente el modo en que las nuevas dinámicas institucionales pueden repercutir en un mejoramiento genuino de la práctica pedagógica.

– El sello de la reestructuración lo tenemos a la vista: "La 'reestructuración', como todo lema educativo, arrastra una ambigüedad, convirtiéndose en un paraguas bajo el que acoger muy diversas y plurales tendencias: descentralización y autonomía, cambio de las estructuras de gobierno de los centros (como liderazgo, nuevos roles de los profesores), implementación de planes de gestión basados en la escuela, capacitación del profesorado y formación continua basada en el centro, propuestas de trabajo en colaboración (dentro del centro, o entre éste y los agentes externos), centros más pequeños o propuestas neoliberales de elección por parte de los clientes" (Bolívar, 1996, p. 246).

De todo este proceso, sin embargo, el legado principal **es la apuesta actual al cambio educativo a través del cambio institucional**. Imperceptiblemente, aquellas huellas, tanto como sus críticas, han contribuido a construir un *nuevo sentido común* acerca del cambio educativo y del papel de las instituciones en la reforma escolar. En el marco de este sentido común, el reclamo histórico por una reorganización de las escuelas y por la modificación de las condiciones institucionales de trabajo docente ha llevado casi naturalmente a la expectativa de que la modificación en las estructuras organizativas de las instituciones educativas es no sólo condición *sine qua non*, sino también garantía, de transformaciones en el nivel de las prácticas. No es difícil encontrar opiniones según las cuales el impacto de la reorganización de las escuelas en la reestructuración de las prácticas es natural, evidente en sí mismo.

Como consecuencia, proliferan –de hecho, abundan en los discursos reformistas– las apelaciones a la reorganización interna de las instituciones, a la flexibilización de tiempos y espacios, a la consolidación de nuevos liderazgos, a la reformulación institucional del *curriculum*, a la realización de nuevas tareas; no pocas veces en el marco de un discurso que tiende a homologar las escuelas a pequeñas empresas y, por lo tanto, a sugerir para ellos una lógica gerencial (por ejemplo, Gerstner, 1996). Pero aun dentro de una perspectiva educativa de sentido profesionalizante, también se afirma que "la reestructuración escolar se logra cambiando la organización de las escuelas para que reflejen las destrezas y la capacidad de discernimiento de alto nivel englobados en el trabajo de los maestros" (Elmore, 1996, p. 36).

Consigna de trabajo

Sistematice en un cuadro lo expuesto hasta aquí, consignando las características de cada momento, los problemas que se han señalado para cada uno y las huellas que es posible encontrar en el presente.

El modelo de reforma vigente

Diversos son los argumentos que esgrimen los defensores de esta nueva oleada de reformas basadas en la escuela. Pueden, sin embargo, sintetizarse en dos ideas centrales.

– Según un primer argumento, la gestión escolar (de los recursos, del currículo, etcétera) constituye, por su carácter local, el recorte de escala más adecuado para la eficiencia del sistema.

Se trata de un argumento que presento al mismo tiempo dos ideas claves: la de gestión y la de escala local. En términos de Ezpeleta, "el nuevo modelo de reforma regional introduce el concepto clave de gestión. Lo toma de la teoría de las organizaciones y en particular de la organización empresarial. Apunta a su sentido

de gerenciar, esto es, de propiciar la eficiencia y de algún modo la autosuficiencia de la escuela. Lo proyecta como criterio político para el manejo y el gobierno del conjunto del sistema educativo (y de ahí la importancia asignada a los mecanismos de información, comunicación y evaluación como fuentes de decisiones oportunas) y prolonga esa idea de gestión hacia los establecimientos" (Ezpeleta, 1997, pp. 212-213).

El aspecto original del argumento que analizamos en relación con las formas históricas de apelar a la gestión consiste en convertir a ésta en herramienta de política educativa pero situándola de manera específica en la escala institucional. Ocurre que, a menudo, las "buenas" escuelas comienzan a ser identificadas no tanto por los aprendizajes que garantizan o por las oportunidades educativas que ofrecen, como por el modo en que gerencian los recursos, que obtienen y, antes, por la forma en que gestionan su obtención. Los criterios pedagógicos se ven peligrosamente desplazados por criterios gerenciales, homologando las escuelas a cualquier otra organización social y, con frecuencia creciente, a las organizaciones económicas.

– Según un segundo argumento estrechamente vinculado con el anterior, se sostiene que obligar a las escuelas a definir, gestionar y hacer público su propio proyecto educativo es el único modo de que los equipos docentes se hagan responsables y den cuenta ante la comunidad del uso de los recursos que se les otorgan, a la vez que ofrece una base para cotejar los resultados educativos que obtienen (idea de *accountability*).

El argumento de *accountability* oculta un desplazamiento de responsabilidades del Estado a las escuelas: en efecto, con este argumento la responsabilidad directa por los resultados de la educación no es del Estado o del sistema educativo sino de los prestadores del servicio, es decir, de las escuelas. Este desplazamiento de responsabilidades forma parte de un proceso más general de emergencia y consolidación de políticas que redefinen profundamente el papel del Estado, de prestador del servicio educativo a controlador de los efectos de la prestación. Estamos en contextos de desregulación escolar (Beltrán Llavador, 1995), en los que las escuelas han ganado "autonomía" para hacer aquello que les garantice una medición exitosa en el marco de los dispositivos de control dispuestos por el Estado. Así, las políticas de descentralización educativa y de autonomía de las escuelas se asocian con políticas de control de los resultados del sistema y de los docentes, en especial a través de evaluaciones también centralizadas definidas sobre la base de parámetros curriculares de escala nacional. Este aspecto del modelo, según lo hemos analizado en el capítulo 4, no sólo afecta a los países de nuestra región; antes bien, reconoce su origen en la tradición de los países sajones (Moreira, 1995).

Para seguir pensando sin mistificaciones: límites y problemas de la versión vigente del modelo de reforma "basada en la escuela"

Las reformas que estamos caracterizando no son sólo figurativas: están operando una profunda reestructuración de los sistemas educativos y de las escuelas, y teniendo una inscripción decididamente reconfiguradora de las identidades docentes. Por eso su análisis es relevante. Aquí trataremos de señalar límites y problemas de la versión vigente del modelo. Hablamos de límites para referirnos a las dificultades que el modelo presenta aun si se acuerda con sus postulados centrales (la gestión local, la *accountability*). Hablamos de problemas para referirnos a los señalamientos que **proceden de la crítica político-ideológica, que no queremos descuidar y que apunta al cuestionamiento de la lógica misma del modelo**.

Comencemos por **los límites**. Aun aceptando el modelo subyacente, no se puede dejar de señalar las siguientes cuestiones:

– El argumento de la desregulación del sistema educativo y la autonomía de las escuelas conduce a una concepción desintegrada de una reforma educativa, contraria al concepto mismo de política pública para el sector educación. Hoy en día, "pareciera que cualquier innovación escolar debe someterse al formato proyecto" (Birgin, 1996, p. 129). Así, y nuevamente según Birgin, "ahora los cambios resultarían de modificaciones parciales y particulares que se suman. Cada escuela cambia a partir de emprendimientos puntuales que abordan problemas específicos. Así, la totalidad del sistema se modificaría a partir de la agregación de los cambios producidos en sus partes" (Birgin, 1996, p. 127).

– Por otro lado, esperar que sean las escuelas, a través de sus procesos internos, los que definan los sentidos y formas del cambio educativo en gran escala es el resultado de ignorar que, aunque algunas pueden tematizar sus procesos internos, muchas experiencias valiosas permanecen desconocidas aun para colegas que trabajan en la mismo institución, porque las condiciones de ejercicio laboral en las instituciones no habilitan espacios sistemáticos de intercambio y porque en muchos casos estas experiencias suelen valorarse

sólo como un modo particular de resolver un problema también particular y no como una alternativa pedagógica que vale la pena comunicar (Diker y Terigi, 1997b).

Cualquiera que haya estado en contacto con escuelas que desarrollan proyectos valiosos puede haber experimentado el ligero desencanto que se produce cuando accedemos a su forma "escriturada": los actores enfatizan cuestiones que no hemos previsto como centrales, no abundan en aspectos que evaluamos como importantes novedades o aciertos, tienen dificultades para salirse del relato de experiencias y producir conceptualizaciones de sus prácticas. Aunque éste es un objetivo esperable de un largo proceso de reforma, si "escribir el proyecto" es condición para "estar dentro" de una política específica, incurrimos en el error de identificar la capacidad de escrituración con la capacidad de operación en el terreno de las prácticas educativas, y corremos el riesgo de privar a las escuelas que más los necesitan de los recursos a los que legítimamente podrían aspirar.

– Tal vez estamos asistiendo a una versión vivificada de la oleada tecnicista que caracterizó los reformas educativas previas a la década del '80. Este oleada estaba relacionado con el modelo de la pedagogía por objetivos[57] y se caracterizaba por tratar de uniformar las prácticas docentes mediante un modelo técnico-burocrático de control, estándares y prescripciones (Bolívar, 1996). Si en aquel momento se procuraba uniformar las prácticas docentes, ahora se trata, al parecer, de uniformar las prácticas institucionales sometiendo el trabajo escolar al formato proyecto.

Las tendencias tecnocráticas se manifiestan en demandas alrededor de los proyectos que sobredimensionan los aspectos metodológicos, que aparecen más centradas en cuestiones técnicas vinculadas a las formulaciones y a los medios puestos en juego que en la reflexión acerca de los sentidos.

Birgin, 1996, p. 129.

Estamos ante una multiplicidad de trabajos sobre cómo formular proyectos, en los que se pretende reducir la compleja dinámico institucional de trabajo realizado en colaboración a una serie de posos a seguir para llegar a la meta: contar con el documento llamado "proyecto educativo institucional".

Este enfoque tecnicista conlleva el riesgo adicional de una evaluación tecnocrática de la eficiencia interna de las escuelas. Galton y Patrick advierten estos riesgos al analizar los problemas que padecen las pequeñas escuelas primarias, especialmente las rurales, cuando se las compara con las grandes: los criterios de costo de personal y mantenimiento por alumno ignoran que "los costes de las escuelas rurales deberían considerarse como una parte de los gastos y provisión de medios totales de las poblaciones rurales y urbanas" (Galton y Patrick, 1990, p. 26), por lo cual deben considerarse las consecuencias sociales, y no sólo educativas, del cierre de pequeñas escuelas.

– Puede sospecharse que las reformas actuales basadas en las escuelas ponen como condición lo que en rigor debería ser su objetivo (Terigi, 1996a).

Tomemos el ejemplo de la elaboración curricular. Asistimos a un discurso cada vez más acentuado respecto de que las instituciones van a tener un papel protagónico en la definición del *curriculum*. Cabe preguntarse si este modo de entender la reforma no invierte los términos en que se debe pensar el asunto. En efecto, se espera que las escuelas se organicen internamente de modo tal que puedan definir proyectos curriculares institucionales, cuando en realidad un objetivo de la reforma educativa debería ser fortalecer a las instituciones educativas a tal punto que en el curso de algunos años puedan alcanzar un nivel de autonomía y de capacitación interna de su personal que les permita producir una definición curricular autónomo dentro de ciertos marcos. Como ya hemos dicho: lo que hoy es una condición, debería ser un objetivo.

– Por último, aun estando de acuerdo con los aspectos positivos del discurso sobre la autonomía de las instituciones, no se puede dejar de señalar que los formas de gestión política que conserva el sistema sobre las escuelas atentan permanentemente contra esa autonomía.

Al respecto, Ezpeleta señala "la dificultad seria de la administración, encarnada en su burocracia, para pensar en las escuelas como entidades activas, productoras y productivas, en lugar de suponerlas como los centros receptores con los que habitualmente han tratado. [...] La reforma llega a las escuelas a través de

[57]En diferentes momentos de esta obra, y especialmente en los capítulos l y 2, nos hemos referido a la pedagogía por objetivos

los viejos canales burocráticos, que en muy poco han cambiado –cuando han cambiado– sus formas de concebirlos y controlarlas" (Ezpeleta, 1997, pp. 214-215). Además de señalar los límites, nos proponemos dar visibilidad a los **problemas del modelo**, que se perciben cuando se los mira partiendo de postulados diferentes de los que sostienen la propuesta corriente.

– En primer lugar, en las condiciones políticas en que se desenvuelven los procesos de reforma, la diversidad se convierte en diferenciación.

Aunque en principio la autonomía pueda generar condiciones más propicias para la innovación y para la generación de respuestas específicas a problemas locales, es decir, más proclives a la diversidad, en las circunstancias en las cuales se están realizando las reformas se constata que la diversidad deviene diferenciación. Las escuelas que, por las razones que fueren, estaban en mejores condiciones antes de las reformas, son las que más pueden aprovechar las posibilidades que éstas ofrecen. Esto no es en sí mismo un problema, excepto si la política se limita a generar competencia entre las instituciones por recursos escasos y a decidir la continuidad de la asignación de recursos en función de una eficacia en su utilización que también se debe construir.

Es interesante anotar que tanto las políticas curriculares centralistas como las basadas en la escuela se han mostrado inadecuadas por la fragmentación a que han dado lugar y por la falta de integración vertical y horizontal que producen en los sistemas escolares.

– Aun si se sostiene que la gestión centrada en las escuelas constituye una opción para la redistribución del poder, no es posible dejar de preguntarse si no estamos frente a una modalidad de desregulación educativa que, en forma velada y no manifiesta, pero sí efectiva, deja a las escuelas libradas a su suerte en aspectos cruciales de su funcionamiento (Birgin, 1996).

El argumento preocupa especialmente si se tiene en cuenta que, en su enorme mayoría, estas políticas basadas en las escuelas son, en realidad, "políticas de selección por cupos" (Birgin, 1996), que no atienden al universo de escuelas sino que las lanzan a una competencia –más o menos feroz según los casos– por unos recursos insuficientes para todos pero valiosísimos si se dosifica su asignación a un número menor de escuelas.

La crítica tiene particular validez en los países de la región, en los que la cobertura económica del servicio educativo a cargo del Estado descendió en las últimas décadas a niveles alarmantes (restringiéndose en muchos casos al renglón salarial). Después de una retracción de la inversión en educación, la fuerte inversión que se produjo en estos años (piénsese en el caso argentino) se realizó de tal modo que algunos recursos indispensables para introducir modificaciones sustanciales en las prácticas educativas (horas rentados para trabajo institucional, asesoramiento externo, capacitación para proyectos institucionales, equipamiento, etc.) dependen hoy de asignaciones extraordinarias integradas al presupuesto de las reformas pero no garantizadas en el futuro para el funcionamiento regular de las escuelas.

Desde el estilo paternalista, en el que la escuela recibía mayor o menor asistencia sólo por existir, se llega a una nueva relación en la que la institución escolar debe "ganarse" lo que obtiene o de lo contrario pierde sus logros adquiridos. Se introducen en la esfera de lo público ciertos parámetros (competitividad, eficiencia, control de la gestión), que parecían propios de la actividad privada. Sin embargo, en este tránsito ha sido mucho más rápida la presión por competir que la asunción de una mayor autonomía.

Birgin et al., 1998, p. 53.

No sólo se da la paradoja de que incluso si todas las escuelas alcanzaran altos estándares de productividad, por el concepto de cupos no todas podrían ser distinguidas con una asignación diferencial de fondos, sino que además la debilidad de la situación radica en el financiamiento coyuntural, para instituciones seleccionados, de funciones e insumos que se definen como indispensables para el funcionamiento habitual de las instituciones educativas. Las consecuencias para el futuro de la autonomía escolar son evidentes.

Consigna de trabajo

Formule una apreciación personal sobre los límites y problemas que se han señalado aquí para los procesos de reforma basada en la escuela

El cambio de las escuelas como cambio cultural

Hace algunos años Fullan afirmaba provocativamente. “Este artículo es una llamado de atención para dejar de considerar las innovaciones como fines en sí mismos. La gestión basado en la escuela, como otras muchos iniciativas, ha sido tratada exactamente en ese sentido, como un fin en sí mismo, disminuyendo así su impacto potencial. Como reacción ante ello, he intentado argumentar que debe trabajarse más bien en las cuestiones fundamentales de cambiar la cultura de las escuelas y los roles del profesorado” (Fullan, 1994, p. 159).

Cuando se analizan las experiencias de reforma basadas en la participación de los actores y centradas en el trabajo institucional, que en sucesivas oleadas han impregnado las políticas educativas, se descubre que “la descentralización y la autonomía no han alterado sustancialmente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecidos a los alumnos. [...] La ‘gestión basada en la escuela’ es un simple mecanismo o medio por el que se pueden tomar decisiones a nivel local del centro para implementar determinadas reformas, que podrían aumentar la calidad educativa, pero no existe una relación medio-fin. [...] Cualquier proceso de cambio externo, para ser adaptado a la realidad interna, precisará de una ‘acomodación’ cultural. La cuestión última es cómo lograr que los cambios educativos lleguen a conectar con las múltiples realidades de los profesores y centros, que serán la clave de su puesta en práctica. Tomar como núcleo de cambio la cultura escolar significa priorizar los valores, modos de trabajo y expectativas compartidas sobre la acción diaria” (Bolívar, 1996, pp. 248-250). Es necesario justificar la necesidad del cambio cultural con argumentos que no responsobilicen una vez más a las instituciones. Con demasiada frecuencia el discurso de la reforma sostiene que “las escuelas deben cambiar”, como si hasta el momento hubieran estado equivocadas en el modo de llevar adelante su acción. Aquí sostendremos que la necesidad del cambio en las culturas institucionales puede defenderse sólo si se tiene en cuento que las escuelas han desarrollado históricamente culturas adecuadas a una cierta concepción del sistema educativo que es, en realidad, lo que está cambiando; y que sólo puede esperarse el cambio institucional si se tienen en cuenta las tradiciones desarrolladas hasta el momento en lugar de desvalorizarlas o pedir su anulación. En muchos países, entre ellos el nuestro, el desarrollo del sistema educativo correspondió a un modelo centralizado. Este modelo, que hizo posible el surgimiento y la evolución del sistema educativo moderno, se fue consolidando en el tiempo y, más allá de sus objetivos iniciales, fue configurando unas formas históricas de gestión política del sistema educativo que han sido poco propicias para fortalecer la autonomía de las escuelas. Con más frecuencia, han desarrollado tradiciones escolares *individualistas y burocráticas*; una meta de la política educativa debe ser propiciar cambios en estas tradiciones, si se pretende incrementar las capacidades institucionales para la enseñanza.

Las culturas institucionales desarrolladas son *individualistas* porque la enseñanza se ha concebido más regularmente como asunto individual de cada maestro y profesor, y menos como función del conjunto de la institución. Aunque un individuo escolarizado debe su experiencia educativa no a un docente en particular, sino a todos aquellos que han tenido alguna responsabilidad en su trayectoria educativa, las escuelas han desarrollado pocos dispositivos de trabajo tendientes a articular la experiencia educativa de su alumnado en un proyecto común, capaz de insertar la acción individual en un plano institucional. Este plano ha funcionado más como un nivel de normatividad y control, más pendiente de la ejecución administrativa que de la construcción pedagógica, y por eso se sostiene que las culturas institucionales desarrolladas son *burocráticas*.

Es importante señalar que el desarrollo de estas tradiciones no es un mal resultado de la acción de las instituciones, ni una decisión política gratuita, ni una mera arbitrariedad pedagógica, sino más bien la consecuencia esperable en el plano escolar de estilos de conducción político-educativa desarrollados en el marco de concepciones centralistas del sistema educativo que respondían al ideal de garantizar a todos en forma igualitaria el acceso a una educación *universal*, entendido por entonces como equivalente a *homogeneizadora*. Por sus propias características, estas concepciones no podían habilitar fácilmente funcionamientos escolares diferentes.

También se debe hacer hincapié en que la búsqueda de otras formas de realización del trabajo pedagógico institucional ha sido una aspiración permanente a lo largo del desarrollo del sistema educativo.[58] La búsqueda de autonomía se inserta en ciertas tradiciones valoradas por la pedagogía; maestros y profesores

[58] Ésta es una observación, que consideramos atinada, hecha por la Lic. Beatriz Alen al leer un trabajo donde se volcaban estos análisis.

han realizado esfuerzos importantes por concebir la enseñanza como una empresa colectiva; el fortalecimiento democrático puso en revisión las formas de relación entre escuelas y comunidades. Por otra parte, aun en los contextos menos propicios, siempre han existido escuelas y equipos docentes con capacidad para desarrollar el trabajo institucional mucho más allá de un funcionamiento burocrático.

Los profundos cambios que experimentan hoy en día los sistemas educativos han reactualizado muchos de estos desafíos al revisar el funcionamiento centralista y estimular el desarrollo de un trabajo institucional autónomo. Lo que cuenta aquí para nuestro análisis es *el tipo de cultura institucional que se alienta* en el desarrollo de las políticas curriculares, en función de cómo se concibe el papel de las escuelas en la determinación de lo que habrá de ser la experiencia escolar de sus alumnos.

En este punto, y en lo que respecta al *curriculum*, es necesario volver a pensar las articulaciones entre las prescripciones y los procesos institucionales, que hemos definido como procesos de especificación; para reinterpretar lo que sucede con el *curriculum* en las escuelas puede ser útil introducir el concepto de *visibilidad de una pedagogía* (Bernstein, 1989), concepto ya clásico en la teorización curricular. Como se recordará, la visibilidad de una pedagogía "está en función directa a la capacidad y los recursos que poseen los agentes (transmisores y adquirentes) para acceder a sus fundamentos y controlar, con diverso grado de conciencia, los mecanismos regulativos e instruccionales que estructuran el dispositivo pedagógico" (Feldman y Palamidessi, 1994, p. 70).

Cualquier institución educativa puede ser pensada como portadora de tradiciones pedagógicas más o menos visibles o invisibles, según el caso, que son producto de la historia acumulada de cada una de las personas que trabajan en ella, y del modo en que han ido estableciendo acuerdos más o menos consolidados acerca de cómo suponen que tienen que pasar las cosas en las aulas. Muchas veces no nos damos cuenta de que esta pedagogía existe; suele hacerse visible cuando se enfrenta con un afuera diferente. Desde luego, también el *curriculum* porta una pedagogía. Es posible proponer tres elementos claves para entender el papel de estas pedagogías en el encuentro *institución/curriculum*:[59]

– la organicidad de la pedagogía,
– su visibilidad,
– su disposición para el cambio.

La pedagogía de una institución determinada puede ser más o menos orgánica, coherente, internamente consistente, o más o menos contradictoria; también un *curriculum* puede ser más o menos consistente, coherente o contradictorio. Ambas pedagogías, además, pueden ser más o menos visibles; se puede esperar que la pedagogía del *curriculum* se haga visible, pero esto no está garantizado; no es frecuente que la pedagogía de una institución se torne visible (cuando esto sucede, decimos: "esta escuela tiene un proyecto propio"). Por último, ambas pedagogías pueden estar más o menos dispuestas al cambio: una institución puede estar inclinada a cambiar los modos establecidos de trabajo, y un *curriculum* puede presentarse como abierto.

De las características que tenga la pedagogía de la institución y de las que tenga la del *curriculum* depende en gran medida lo que resulte de este encuentro. Es probable que un *curriculum* inconsistente, con una pedagogía débilmente explicitada, que se enfrenta a una institución con una pedagogía consolidada, termine en letra muerta o sólo se incorporen al proyecto escolar aquellos aspectos de la propuesta curricular que contribuyan a legitimar las prácticas vigentes en la institución. Un *curriculum* con una pedagogía fuertemente demarcada, que deba ser considerado por una institución carente de tradición en la explicitación de su propia pedagogía, probablemente induzca a una incorporación acrítica, aunque esto no signifique que logrará "ser aplicado". Sin duda, un *curriculum* con una pedagogía consistente, visible y abierta, que se presenta a una institución con una pedagogía consistente, visible y dispuesta al cambio, es la conjunción más potente y permite pensar en la realización de un cambio educativo.

Las posibilidades que tenga una institución educativa de habérselas con un diseño curricular y proceder a la formulación de un proyecto institucional del cual una reelaboración del *curriculum* constituya una dimensión central, dependerán del grado en el cual esa institución haya podido explicitar y someter a deliberación sus propios tradiciones. Y el grado en el cual esto haya sido posible habrá dependido sin duda de ciertas condiciones de fortalecimiento interno que, al menos en este momento, están lejos de ser las que disfruta la enorme mayoría de las escuelas argentinas. Por lo tanto, "la responsabilidad de la Administración reside, en este caso, en crear las condiciones necesarias para que los claustros y los profesores pueden asumir esta tarea" (Coll, 1990, p. 5).

[59]Propusimos estos elementos en Terigi, 1996a, apartado "*Curriculum* e institución escolar".

Una advertencia final

Los desarrollos previos sobre el cambio institucional como cambio cultural no justifican el descuido de las responsabilidades públicas sobre la producción de cambios en la acción escolar. Varias décadas de reforma educativa en Occidente hacen que no sea posible adjudicar el reducido impacto real de muchas medidas a una suerte de "resistencia al cambio" de las instituciones.

Sin perjuicio del valor que pueda tener la idea de "resistencia al cambio", es necesario reconocer el peso de las determinaciones históricamente consolidadas en la inercia que parece mostrar el sistema educativo ante las innovaciones. Los educadores han aprendido durante generaciones a trabajar dentro de los parámetros que establecen aquellas determinaciones. Tyack y Tobin generaron la expresión "gramática de la escolarización" (*grammar of schooling*) para referirse a ellas. Las determinaciones constituyen una especie de matriz básica de la escolarización que permite predecir la vida cotidiana en las escuelas y, por lo tanto, hace difíciles los cambios en la estructura profunda de la organización escolar.

> **La "gramática" básica de la escolarización, como la forma de las aulas, se ha mantenido notablemente estable a lo largo de las décadas. Entendemos por "gramática" de la escolarización las reglas y las estructuras regulares que organizan el trabajo de instrucción. Pensamos, por ejemplo, en las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo y el espacio, de clasificación de los estudiantes y localización en salas de clases, y en la separación del conocimiento en "temas".**
>
> *Tyack y Tobin, 1994, p. 454. Original en inglés, traducción propia.*

A través del análisis de distintos intentos de reforma escolar, estos autores muestran que sólo las reformas que han prestado atención a esta gramática básica (para apoyarse en ella o para modificarla) han logrado cierto éxito.

No pocas veces una reforma curricular expresa, con respecto a las acciones que deben llevarse a cabo en las escuelas, pretensiones que desconocen las determinaciones que pesan sobre ellas.

> **Tras la decisión siempre hay una voluntariedad, tras la determinación, en cambio, existe una especie de fatalidad. Los profesores, y también ciertos sectores de la sociedad, tienden a pensar que los cambios en el *curriculum* se producen por efecto de decisiones curriculares tomados por ellos mismos, cuando lo cierto es que las decisiones están tan afectadas por determinaciones múltiples que raramente llegan a cumplirse tal como se habían previsto. Eso mismo ocurre frecuentemente (si no siempre) a los políticos y a la administración educativa. Las instancias emplazadas en uno de esos niveles de decisión, los profesores (los "prácticos"), los administradores o los políticos, tienden a responsabilizar al resto de los niveles del fracaso en la ejecución de sus decisiones, lo que es de alguna manera cierto, porque las determinaciones pueden haberse trabado configurando una especie de estructura muy poco flexible que actúa de modo imperceptible limitando o inhibiendo la posibilidad de lo decidido. Pero las determinaciones no son fácilmente ubicables en uno u otro nivel porque suelen actuar conjuntamente, e incluso afectándose las unas a las otras, de modo que una determinación puede afectar a otra alterándola, bien sumándose a su efecto, bien contrarrestándolo o anulándolo, etcétera.**
>
> *Beltrán Llavador, 1994, p. 372.*

¿Significa esto que el cambio curricular es imposible? No, pero sí que si se aspira a cambios de fondo, se deberán tener en cuenta tanto las determinaciones que pesan sobre el *curriculum* como la gramática de la escuela. Como señala Bolívar, "se trata de comenzar por qué entendemos que son buenas prácticas de enseñanza/aprendizaje, a continuación qué es preciso que ocurra para que acontezcan las prácticas que deseamos y, en tercer lugar, qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y el aprendizaje que deseamos" (Bolívar, 1996, p. 248).

Consigna de trabajo

Continúa la elaboración del glosario. *Éstos son los términos que le sugerimos al finalizar este capítulo. No olvide las recomendaciones que realizamos en el capítulo 1.*

- *Autonomía de las instituciones educativas.*
- Accountability
- *Gestión basada en la escuela.*
- *Proyecto educativo institucional.*
- *Gramática de la escuela.*
- *Inercia institucional.*

CAPÍTULO 6
CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL TRABAJO DOCENTE, LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR

"La autonomía no es una llamada a la autocomplacencia, como tampoco lo es al individualismo competitivo, sino la convicción de que un desarrollo más educativo del profesorado y las escuelas vendrá del proceso democratizador de la educación, esto es, del intento de construir la autonomía profesional juntamente con la autonomía social"

(Contreras Domingo, 1997, p. 212).

ABSTRACT

En este capítulo se cierra la obra con una reflexión sobre las vinculaciones entre la tarea docente y el *curriculum*, a partir de la cual se formulan propuestas para pensar la formación inicial de maestros y profesores. Los principales temas de cada capítulo se recuperan a medida que se sugiere el modo en que pueden ser considerados en la formación.

Hemos trabajado, a lo largo de los capítulos precedentes, en la construcción de un marco interpretativo para los procesos curriculares y en el análisis de las formas que toman las políticas sobre el *curriculum*, señalando en este último caso los modos en que se entiende la inclusión de las instituciones y de los sujetos en los procesos de especificación del *curriculum*. A pesar de su extensión, este trabajo no puede abarcar exhaustivamente todas las cuestiones que deberían tratarse al pensar el *curriculum* escolar. Aquí hemos privilegiado aquellas temáticas que nos permitieron trazar una determinada comprensión del *curriculum* y que nos abrieron el análisis de los procesos de apropiación y control. Muchos son los temas que han quedado en el tintero.

Pero, considerando el destino de esta obra, pensada como una entrada en los temas curriculares que sirviera a quienes tienen la tarea de formar en estas cuestiones a los futuros docentes, no podemos dejar de detenernos en algunas consideraciones acerca de las vinculaciones entre trabajo docente, formación y problemática curricular.

En la mayor parte de los diseños curriculares clásicos para la formación docente, el estudio del *curriculum* no se define como una cuestión central. Desde luego, esto no significa que la problemática curricular no haya sido incluida en la formación. Se encuentra cierto aire familiar en asignaturas como "Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje", "Didáctica general", o "Política educacional". No obstante, ninguna de ellas garantiza la inclusión de la temática, y menos aun que se le otorgue el peso que requiere la creciente vinculación de los docentes con el *curriculum*. Recientemente, sin embargo, ha comenzado la inclusión en la formación de los futuros maestros y profesores de un conjunto de contenidos ligados a la problemática del *curriculum*,[60] lo que parece razonable dada la creciente importancia de este objeto en la tarea docente.

En efecto, las políticas curriculares de los últimos años generan una vinculación más activa entre los docentes y el *curriculum*, tienden a complejizar las prescripciones acerca de lo que debe enseñarse en las escuelas e instituyen marcos para la actuación personal y colectiva de los profesores en la definición de los proyectos curriculares de las instituciones educativas.

Esa vinculación determina que, en su práctica profesional, los docentes realicen múltiples tareas en relación con el *curriculum*. De hecho, la función docente se define en torno a la enseñanza de contenidos propuestos en un *curriculum*. Pero además, dependiendo de las características de las instituciones escolares, los docentes participan de manera diferente en la construcción de proyectos curriculares institucionales. Para determinar una versión específica de todo el proyecto cultural contenido en el *curriculum*, analizan *curricula*

[60]Como adelantamos en la Introducción, en nuestro país los Contenidos Básicos Comunes del Campo de la Formación General Pedagógica de la formación docente de grado para todos los niveles incluyen seis bloques, uno de los cuales se refiere al currículo en forma exclusiva.

diferentes, y deben hacerlo comprendiendo la especificidad de las políticas curriculares en cuyo marco se han producido. Formulan una propuesta programática en función del análisis que han realizado previamente. En su práctica en sala de clases, enfrentan a diario una serie de factores que inciden en la modificación de su propuesta programática, y tienen que estar en condiciones de tomar decisiones con respecto a ellos. Deben seleccionar materiales curriculares (libros de texto, manuales, guías didácticas, etc.) y, en ocasiones, pueden producirlos. Por último, son usuarios de literatura específica sobre el tema, en la que están representados diversos enfoques y niveles de análisis de todas estas temáticas. Las múltiples tareas en las que el *curriculum* se hace presente una y otra vez a lo largo de la carrera profesional de un docente fundamentan la pertinencia de la inclusión de la temática en su formación de grado. Sin embargo, es necesario determinar con precisión qué es lo que resulta pertinente incluir en ella. En efecto, hemos visto que, en consonancia con su importancia creciente, el *curriculum* ha sido objeto de análisis cada vez más completos y precisos, como centro de un campo disciplinario que hoy se considera en situación de estallido. Esto implica que el campo de conocimiento que podría formar parte de la formación es muy amplio, y que debe operarse sobre él un proceso de análisis que permita formular una propuesta pertinente.

En efecto, no se trata de barrer la totalidad de cuestiones que se presentan ligadas al *curriculum* en la literatura; y ello no porque se proponga una versión devaluada de los saberes del campo curricular para la formación docente de grado, sino por cuestiones relacionadas con la pertinencia. ¿Qué es lo que resulta pertinente para la formación de un futuro docente en temas curriculares?

Aquí sostenemos que la formación puede y debe proponerse ofrecer un marco interpretativo sobre el *curriculum* escolar que faculte a los futuros docentes para adentrarse en el análisis del *curriculum* prescripto, participar de los procesos de especificación del *curriculum* en todos los niveles de escala en que sea políticamente plausible, sobre todo en lo que se refiere al proyecto institucional, y hacer uso tanto del *curriculum* prescripto como del proyecto de la institución para definir y reajustar su propuesta de enseñanza.

Cabe señalar que los futuros docentes no enfrentarán el *curriculum* como objeto de un trabajo teórico, sino en función de problemas curriculares concretos. Ahora bien, ¿qué clase de cosa es un problema curricular? "Un interrogante que se puede contestar teniendo en cuenta las premisas siguientes: 1) los temas curriculares son de tipo práctico, a resolverse dentro de contextos concretos, no son un problema teórico genérico. 2) Existen variadas formas de resolverlos no equivalentes. 3) Son problemas que se presentan como inciertos, porque se producen conflictos entre fines y opciones, porque están ligados a situaciones únicas. 4) Tienen todos esos rasgos porque, a la postre, la pregunta fundamental es: ¿qué *debemos* enseñar? La respuesta que da el *curriculum* es una opción concreta, pero caben muchos posibles. Se desarrollará en unas aulas determinadas, y no en ambientes ideales ni universales, en un tiempo y en un espacio, con unos medios y con ciertos profesores" (Gimeno Sacristán, 1992c, p. 193).

El docente en formación será un agente de especificación curricular. El tipo de problema curricular que enfrente estará determinado por el tipo de procesos curriculares que tienen lugar en cada uno de los diferentes niveles de especificación. En ellos, su intervención es muy fuerte, aun si no lo sabe.

El diseño de los profesores no consiste en la ejecución de unas prácticas ajustadas a normas técnicas, sino en la realización de esas operaciones de muy diversos modos, referidas a una cierta parcela del *curriculum*, a unos alumnos, en una situación, etcétera:
a) Pensar o reflexionar sobre la práctica antes de realizarla.
b) Considerar qué elementos intervienen en la configuración de la experiencia que han de tener los alumnos, de acuerdo con la peculiaridad del contenido curricular abarcado.
c) Representarse las alternativas disponibles: echar mano de experiencias previas, casos, modelos metodológicos, ejemplificaciones, realizadas por otros.
d) Prever en la medida en que sea factible el curso de la acción que se debe tomar.
e) Anticipar las consecuencias posibles de la opción elegida en el contexto concreto en el que se actúa.
f) Ordenar los pasos que dar, conocedores de que habrá más de una posibilidad.
g) Delimitar el contexto, considerando las limitaciones con las que haya que contar o superar, analizando las circunstancias reales en las que se actuará: tiempo, espacio, organización de profesores, alumnos, materiales, medio social, etcétera.
h) Determinar o proveer los recursos necesarios.

Gimeno Sacristán, 1992a, pp. 233-234.

La anterior es una lista entre varias posibles. Nos permite establecer algunos puntos neurálgicos de las acciones de especificación curricular que realizan los docentes, y preguntarnos en consecuencia: **¿Sobre qué cuestiones se debe hacer hincapié en la formación inicial de quienes tendrán a su cargo todas estas acciones?**

Aquí se propone que la formación de grado de un docente en la problemática curricular se organice en torno a los problemas curriculares que éste enfrentará en su práctica profesional. Los futuros docentes analizarán en este campo los procesos curriculares a nivel político, las transformaciones de éste a nivel institucional y los procesos curriculares en la sala de clases. La propuesta formativa deberá incluir también el análisis y evaluación de materiales curriculares. Con estas inclusiones, se espera facultar a los docentes para las tareas que los ocuparán en el futuro en relación con el *curriculum*.

Pero los propósitos de la formación no terminan allí. Se trata de una formación profesional y de la preparación para un trabajo de fuerte compromiso intelectual y político. Eso hace que sea insoslayable facilitar la inscripción de los contenidos de la formación en su referencia disciplinaria, de modo que los futuros docentes puedan enriquecer *a posteriori* sus marcos interpretativos y su accionar en las tareas que nos ocupan.

Para ello, es preciso propiciar la ruptura de ciertas visiones naturales acerca del *curriculum*, que hemos discutido en este trabajo pero que vale la pena repasar: La primera visión natural es la concepción del *curriculum* como un mero documento escrito, despojado de sus condiciones de producción y aséptico respecto de sus condiciones de desarrollo. La relación del currículo en cuanto prescripción con los procesos que tienen lugar en el sistema escolar (realizada sobre todo en el capítulo 3) y la discusión de la ilusión de neutralidad (discutida principalmente en el capítulo 2) apuntan a facilitar esta ruptura. La restitución de los múltiples sentidos históricamente construidos (realizada en el capítulo 1) coopera con este cometido.

La segunda visión natural es la de los procesos curriculares como procesos de aplicación, en los cuales las prescripciones políticas se reproducen en la escuela y en el aula. Esta visión fue discutida en el capítulo 3, junto con la concepción de los procesos curriculares como procesos de disolución, en los que el *curriculum* prescripto aparece a merced de fuerzas oscuras, operantes en la escuela y en el aula, que acaban por disolverlo hasta hacerlo desaparecer. Romper con estas visiones es un requisito para fundar el marco para la actuación personal y colectiva de los docentes en torno al *curriculum*.

Además de estas visiones, se hace necesario analizar con más detalle las formas que toma la política curricular, en cuyo marco se define de modos específicos el sentido de la tarea docente y de la colaboración institucional. Aquí hemos cuestionado las formas de la política curricular que llevan a la adopción de consignas que recargan en las escuelas el peso del cambio educacional (capítulo 5). Aunque el aporte de las escuelas y sus docentes es irreemplazable en el cambio educativo, no es posible desconocer las determinaciones que escapan al control institucional. En todo caso, es necesario conocerlas para comenzar a pensar alternativas. A la hora de imaginarias, esperamos haber contribuido a defender el papel del Estado en la definición de lo que debe proponerse como experiencias formativas en las escuelas y a fundamentar la renuncia a toda forma de la política que pretenda que el cambio educativo resulte del mero agregado de las iniciativas de las instituciones.

En los últimos años, de todos modos, se han desarrollado nuevas formas de control de la tarea docente y de los resultados del sistema escolar a través de procesos de recentralización del *curriculum* y de la evaluación, procesos que en ciertos casos llevan a que la evaluación reemplace al *curriculum*, y en otros a que éste se diseñe con un formato que permita la medición estandarizada (capítulo 4). Analizar con los futuros maestros y profesores estos nuevos modos de entender la responsabilidad del Estado, dar argumentos para sostener otras formas de la responsabilidad pública sobre el sistema, es también un imperativo de la formación. No hay que temer que el análisis parezca coyuntural. En principio, las "coyunturas" educativas siempre toman períodos extensos, en especial cuando se los compara con el ciclo de la vida laboral de nuestros maestros y profesores. Pero, sobre todo, entender el presente es una condición del análisis crítico de la realidad, al que debe aspirarse si se espera constituir a los futuros docentes en sujetos –y no en objetos– del cambio educacional.

Consigna de trabajo

Revise la definición del término "curriculum" *que construyó al comienzo de este libro. Analícela en relación con los aportes teóricos que se formulan a lo largo de él. Si lo cree necesario, elabore una definición más abarcadora. Justifique por qué lo hace.*

Consigna final para formadores de docentes

1. Revise algunos programas de las materias afines a este campo problemático (en particular, los de "Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje"). Siempre le será útil, sea, para ejercitar la crítica, sea para detector lagunas en este texto. ¿Qué temas se proponen? ¿ Cuáles propondría usted?
2. Revise todas las consignas de trabajo que se propusieron en este libro. Analícelas desde el punto de vista de su posible utilización en la formación de los futuros maestros y profesores. Decida cuáles pueden replicarse y cuáles no. Si entiende que algunas actividades deben ser reformuladas para poder aprovecharlas en clase con los alumnos, proceda a la reformulación.
3. Reconsidere todos los materiales empleados en las consignas de trabajo. Explore su posible utilización en otras actividades. Analice también la utilidad de proponer a los alumnos el relevamiento de materiales similares.
4. Revise las citas textuales que se realizaron en esta obra. Seleccione aquellos textos que te gustaría consultar en forma directa. Organícese un plan de lecturas.
5. Considere cuáles de esos textos podría incluir como bibliografía para los futuros maestros y profesores. Incluya otros textos que usted considere de interés para la formación en este campo de problemas. Pregúntese, en cualquier caso, qué tipo de utilización de cada texto propondría.
6. Formule un programa tentativo para desarrollar un proceso de formación de futuros maestros y profesores en la temática curricular.

Consigna de trabajo para otros lectores

Le proponemos recuperar lo leído en un ejercicio de simulación.
Usted ha sido contratado como técnico de su jurisdicción para participar en el equipo de elaboración curricular para el nivel de la enseñanza en que se desempeña.
Le piden que elabore un documento con recomendaciones sobre política curricular, incluyendo referencias al modo de especificación de la política federal en la provincia, ideas para asegurar que en las escuelas esté representado el conocimiento más válido disponible en este momento, recomendaciones sobre la política referido a los libros de texto y al papel de las instituciones.
Ése es el pedido de quienes lo han contratado, pero como profesional usted goza de suficiente autonomía como para reformular el pedido si lo cree necesario. Trabaja durante unos días, revisa la bibliografía que ha tenido oportunidad de leer y termina elaborando un informe de cuatro carillas que contiene cinco recomendaciones fundamentadas sobre las cuatro cuestiones que se le pidió considerar (política federal, conocimiento más válido, libros de texto, instituciones), y un marco general que permita a la jurisdicción fijar una determinada posición sobre el curriculum.
Escriba su informe.